

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Eva TRNKOVÁ

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

Keramika v předškolním vzdělávání
Ceramics In Pre-school Education

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Helena Kafková

Autor bakalářské práce: Eva Trnková

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: prezenční

Bakalářská práce dokončena: duben, 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Keramika v předškolním vzdělávání vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

V Praze dne Podpis:.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Heleně Kafkové, za veškerou odbornou pomoc, konzultace, věcné připomínky a vstřícný přístup, který mi vždy poskytla.

Také bych zde ráda poděkovala za velmi vstřícné prostředí, které mi bylo ve školce poskytnuto, spolu s veškerou pomocí paní učitelek.

Anotace

Práce Keramika v předškolním vzdělávání se věnuje přínosu tohoto předmětu v oblasti předškolního vzdělávání, prozkoumání jeho vzdělávacích obsahů a zisků.

Teoretická část nejprve stručně seznamuje s keramickou hmotou a technikami vytváření z keramiky. Poté okrajově seznamuje s historií keramiky a uměleckými kontexty plastické tvorby. Nakonec pak prozkoumává oblast didaktiky výtvarné výchovy, jejích poznatků a cílů, spolu s psychologickými aspekty vývoje vnímání u člověka.

Praktická část a její výzkum byl předběžně zaměřen na tvarovou představivost a myšlení v materiálu v kontextu vyvážení z keramické hmoty. Plán výzkumné sondy vychází z metod založené teorie a metodou sběru dat se stalo zúčastněné pozorování. Výzkumnou skupinu tvoří děti předškolního věku, které navštěvují kroužek keramiky.

Klíčová slova:

Předškolní výchova a vzdělávání, keramika, tvarová představivost, myšlení v materiálu, dovednosti, vzdělávací cíle.

Annotation

The thesis on Ceramics in pre-school education deals with the specification of the subject of ceramics in pre-school education, investigation of contents and educational effects of this subject.

The theoretical part deals with the ceramics and its techniques of formation. Next deals with history of ceramics and with artistic contexts of plastic formation. Finally deals with area of didactic of art, its specifications and aims, together with psychological aspects of human evolution of perception.

The practical part and its research was preliminary focused on form imagination and thinking in material in context of ceramics formation. Design of research is grounded theory and method of data acquisition is participate watching. The research group is consist of pre-school children, which are attending the ceramics group.

Keywords

Pre-school education and care, ceramics, form imagination, thinking in material, skills, educational aims.

Obsah

Úvod.....	8
1. Zpracování teoretických východisek	9
1.1. Keramika	9
1.1.1. Keramika a její rozdělení	9
1.1.2. Techniky vytváření	11
1.1.3. Sušení a pálení	13
1.1.4. Historie keramiky a současná keramická tvorba	14
1.1.5. Současnost	14
1.2. Didaktika výtvarné výchovy	17
1.2.1. Historie výtvarné výchovy	17
1.2.2. Současné pohledy na dětský výtvarný projev	18
1.2.3. Alternativní proudy ve výtvarné výchově	21
1.2.4. Typologie výtvarné tvorby.....	23
1.3. Psychologické aspekty	24
1.3.1. Inteligence a teorie rozmanitých inteligencí	24
1.3.2. Vývoj vnímání	30
1.3.3. Vnímání ve výtvarné výchově	32
1.3.4. Tvarová psychologie a její přínos	35
2. Praktická část.....	42
2.1. Úvod.....	42
2.2. Výzkumný cíl.....	42
2.3. Výzkumné otázky.....	42
2.4. Metody výzkumu	43
2.4.1. Založená teorie (Grounded theory).....	43
2.4.2. Pojetí výzkumu	44
2.4.3. Charakteristika výzkumných skupin.....	44
2.4.4. Prostředí	46
2.4.5. Metody sběru dat	47
2.4.6. Harmonogram realizace výzkumu	48

2.4.7. Technika analýzy	48
2.4.8. Způsob zajištění kvality, etické aspekty	49
2.5. Kapitoly o datech	49
2.5.1. Úvod.....	49
2.5.2. Hlavní část	50
2.6. Interpretace dat.....	63
2.6.1. Pojmová mapa.....	63
2.6.2. Příčinné souvislosti	64
2.7. Závěr empirické části	65
Závěr	67
Slovník použitých termínů.....	69
Literatura.....	71
Seznam příloh	72
Příloha.....	1

Úvod

Keramika patří k nejstarším výtvarným projevům lidstva a prosadila se ve všech obdobích dějin výtvarné kultury. Patří tak neodmyslitelně k lidské kultuře a způsobu prostorového výtvarného vyjádření. Keramická hlína má svá specifika, jak povahou materiálu, tak procesem vzniku konečné formy díla.

Vytváření z keramické hmoty, i vedení dětí předškolního věku mě dlouhodobě zajímá. Byla jsem tedy velice ráda, když se mi naskytla možnost tyto dvě oblasti svých zájmů spojit, a to díky nabídce vyučování kroužku keramiky v mateřské škole. Otevřel se mi tak velký prostor k nahlédnutí do světa dětské tvorby, představivosti a myšlení. Kladla jsem si otázky, jak předškolní děti myslí při práci s keramickou hlínou, jak podnitit tvarovou či jinou materiálovou představivost, jakým způsobem děti seznámit materiálem a jeho možnostmi. Domnívám se, že i oblast vnímání a poznávání světa v dětském věku je s tímto tématem velice spjata.

Pro způsob pojetí výzkumné sondy jsem zvolila tzv. založenou (zakotvenou) teorii. Do terénu jsem tedy vstupovala se zcela „otevřenou myslí“, nezaujatě vůči možnostem objevení zcela nových jevů. Oblastí, na kterou jsem předně chtěla svou pozornost zaměřit, se stala tvarová představivost a paměť u dětí předškolního věku v kontextu vytváření z keramické hmoty. Druhou oblastí je pak schopnost myšlení v materiálu u dětí předškolního věku a to, jak a jestli práce s keramickou hmotou tyto dvě dovednosti formuluje či nějak rozvíjí. Domnívám se, že toto pojetí výzkumu a následné závěrečné ucelení práce by mohlo umožňovat prozkoumání obsahů, přínosů a cílů práce s keramickou hmotou v předškolním vzdělávání. Myslím si, že důležitou součástí přínosu této práce bude nejen osobní profesní a jiný rozvoj, ale doufám i ve výsledky prozkoumání způsobů vedení dětí a pojetí výtvarných jednotek tak, aby se staly pro děti nejen zábavné, ale přispívaly také k rozvoji jejich představivosti, vnímání a autonomního uvažování. Domnívám se, že je důležité si uvědomit, jak rozvoj nás - učitelů, je pro podnětné vedení dětí důležitý, spolu s tím, že pokud se něco zásadně a dlouhodobě nedaří, většinou za to nemohou děti, ale právě my, dospělí.

1. Zpracování teoretických východisek

1.1. Keramika

1.1.1. Keramika a její rozdělení

Jak uvádí Rada (1997, str. 9), slovo keramika je řeckého původu. Vzniklo ze slova *keramos*. Ve starověkém Řecku byl tento název používán pro hlínu a hrnčířské výrobky. Ovšem dnes se pod pojmem keramika rozumí nejen hrnčířské výrobky, ale všechny předměty vytvořené z pálené hlíny.

Jak dále Rada (1997, str. 9) uvádí, přestože se již dnes jedná o velké množství rozdílného použití keramiky, pro zjednodušení se keramika v odborné literatuře rozděluje na *jemnou* a *hrubou*.

Pod pojmem *hrubá keramika* se skrývá označení předmětů určených především ke stavební a průmyslové výrobě – například cihly, krytiny, žáruvzdorné předměty a další.

Pojem *jemná keramika* pak označuje například užitkové a ozdobné předměty, obkládačky, zdravotní keramiku a další předměty vyrobené z porcelánu. Tato jemná keramika se poté dále dělí na podskupiny podle použité keramické hmoty a glazury¹ a také podle výše vypalovací teploty. Rada (1997, str. 9-13) uvádí toto rozdělení:

- *Hrnčířské zboží neboli hrnčina* – jednoduché keramické výrobky většinou s barevným průlinčivým střepem².
- *Zakuřovaná keramika* – neglazovaná keramika, vypálená v primitivní polní peci. Po dosažení potřebné teploty (do 1000°C) se přihodí na oheň látky vyvolávající silný kouř (vlhké větve, piliny s olejem, naftalín apod.).
- *Terra sigillata*- razítkovaná hlína, tímto názvem se označují římské červenohnědé nádoby zdobené figurálními reliéfy.

¹ Pojem je vysvětlen v Slovníku použitých termínů v zadní části práce

² Pojem je vysvětlen v Slovníku použitých termínů v zadní části práce

- *Rakujaki* – je druh keramiky užívané od 16. století v Japonsku hlavně k pití čaje, mimo-asijské tvůrce keramiky seznámil s keramikou typu raku Angličan Bernard Leach.
- *Majolika a fajáns* – oba názvy jsou společné keramice s průlinčivým střepem pokrytým neprůhlednou, většinou bílou glazurou, na kterou (ještě vypálenou) se maluje.
- *Pórovina (bělnina)* - keramika s bílým průlinčivým střepem, pokrytý průsvitnou glazurou.
- *Kamenina* – má hutný, téměř nenasákavý, bílý i barevný střep, základní surovinou kameniny jsou kameninové jíly, které se míchají s dalšími přísadami.
- Tvrdou pórovinu, bílou kameninu a porcelán nelze vždy přesně odlišit. Přechodem mezi kameninou a porcelánem jsou tzv. *poloporcelány*.
- *Porcelán* – na rozdíl od kameniny má střep i bez glazury naprosto neprůlinčivý, v tenkém střepu průsvitný, kolébkou porcelánu je Čína.

Je jisté, že se děti nemohou vždy zcela prakticky a zblízka seznámit s veškerými druhy keramické hmoty. V keramických dílnách bývají k dispozici dva, nanejvýš čtyři druhy keramických hmot. Vždy však můžeme děti upozorňovat na jejich odlišnosti. Vést a podněcovat děti i k vnímání a přemýšlení nad jinými možnostmi, které nám tak různé druhy hlíny dávají k vytváření keramických děl. Po exploračních činnostech a jistých zkušenostech dětí při práci s hmotami můžeme navázat také volným výběrem druhu keramické hmoty pro určitý úkol. Poté si děti již samy musí vzpomenout, jak se jim s materiálem pracovalo, co z určitého druhu hlíny jde lépe vytvořit a co hůře. Nejen, že tak budeme podporovat přirozené zvědavé poznávání světa, smysly v ohledu hmatových dovedností, ale podpoříme tak i samostatné uvažování a schopnost řešení problémů. Můžeme tak citlivě vést děti k elementům tvořící kompetence k učení.

Rada (1997, str. 62-73) také přehledně uvádí rozdělení glazur, barev a nástřepí³. **Glazury** definuje jako sklovité povlaky keramického střepu, které jej činí

³ Viz Slovník použitých termínů

neprosákavým, lépe čistitelným a zároveň jej i zdobí. Glazury se tedy rozdělují například dle barvy (barevné a bezbarvé), průsvitnosti (průhledné a krycí), tavitelnosti, způsobu zpracování, chemického složení a dalších vlastností⁴.

Střep se glazuje namáčením, poléváním, nanášením štětcem a stříkáním.

Barvy pro keramiku jsou podobného složení jako glazury, ale převládají v nich hlavně komponenty barvicí. Rada (1997, str. 71) uvádí jejich souhrnné rozdělení na barvítka (slouží k probarvování keramických hmot a glazur a k výrobě barev), těžce tavitelné barvy (barvy podglazurní, barvy na nevypálenou glazuru a soli) a lehce tavitelné barvy (barvy na vypálenou glazuru, emaily na porcelány a listry⁵).

Nástřepí neboli engoby jsou přírodně nebo uměle zabarvené hlíny. Nanášejí se na střep namáčením, poléváním, postříkem nebo štětcem a také jinými způsoby.

Také seznámení dětí s druhy barev, které se používají na keramiku, uvedením základních pojmů spolu s vlastnostmi a dalším vysvětlením, rozvíjí představivost dětí a například jejich pojetí barev. Děti jsou podle mé zkušenosti také zpravidla vtaženy tím, „jak to funguje“. Konkrétně malba na střep a další přetváření keramické hmoty přitahuje dětskou pozornost.

1.1.2. Techniky vytváření

Rada (1997, str. 26-61) také uvádí způsoby vytváření keramických děl:

Modelování nádob – sem patří vytváření nádob bez hrnčířského kruhu. Můžeme použít metodu *vymačkávání*, kdy do hroudy měkké hlíny vymačkáváme palcem jamku a vznikne tak jednoduchá nádoba, kterou dáme rukou či špachtlemi tvar a tloušťku střepu. Jiný způsob je stavění nádoby z hliněných válečků silných asi jako tužka. Jejich postupným přidáváním a lepením vytváříme nádobu nebo figuru. Někdy se tato metoda nazývá *válečkováním*.

⁴ Dělení glazur viz Slovník použitých termínů

⁵ Viz Slovník použitých termínů

Dalším způsobem je vytváření z hliněných plátů. Pláty si nejprve připravíme na válcovacím stole nebo vyválčením válečkem podobným válečku na těsto. Tloušťku plátů pak určují vodící lišty položené podél hlíny.

Děti, které se seznámí se způsobem keramického vytváření, vnímají keramické výtvary s pochopením tvůrčího procesu a s ním spojené techniky. Mají tedy při vnímání keramických výtvorů radost z toho, že vědí něco o vzniku díla, a v jejich paměti ožívá proces tvorby.

Modelování postav – při modelování figur si vybíráme vhodné keramické hmoty (např. pro postavu s mnoha detaily si nevezmeme hlínu se šamotem, protože tato hrubší surovina neumožňuje tak jemnou modelaci, jako například jemný porcelán). Figurky lidské nebo zvířecí modelujeme většinou duté.

Vytáčení na hrnčířském kruhu – užívá se buď nožní (kopací) hrnčířský kruh nebo kruh na elektrický pohon. Základem je dobře propracovaná hlína, která se nahodí do středu talíře, tuto roztočenou hrudku poté točíř⁶ dále vypracovává, vytáčení na kruhu se nelze naučit z knihy, je třeba si určité hmaty osvojit stálým zkoušením.

Formování a lití – lití do forem je jednou z nejmladších vytvářecích keramických technik. Lící kal (šlikr, břecha⁷) se připraví z keramické hmoty rozplavením hmotou s tekutinou. Formy se odlévají ze sádry a není těžké si je připravit.

Během praxe jsem zjistila, že právě různorodost v úkolech a zadávání úkolů na začátku vedení keramického vytváření vede děti jednak k přirozené samostatné exploraci s hmotou a jednak k přirozené zvědavosti k učení se různých technik vytváření. Děti samy velmi prahnou po poznávání dalších možností vytváření a řešení úkolů. Je zajímavé pozorovat, jak mnohdy aplikují již známé techniky na zcela nové úkoly. Je tak zde poznat velká míra zaujetí, intenzivní práce s pamětí a je zřejmé, že tato situace je podnětná pro rozvoj jejich tvořivosti.

⁶ Viz Slovník použitých pojmů

⁷ Viz Slovník použitých pojmů

Zdobení a dekorační techniky, jak uvádí opět Rada (1997, str. 74-103), se rozdělují zhruba na dvě velké skupiny:

- *Zdobení vypáleného střepe* - zde jsou to způsoby spíše plastického dotváření, jako například nalepování, plastické razítkování⁸, tvarování a další.
- *Zdobení nevypáleného střepe* - tato skupina se zabývá rytím, tiskem a dalšími způsoby plošného zdobení. Sem pak patří i malířské techniky. Mezi malířské techniky, které uvádí Rada (1997, str. 86-91) patří například *Engobování*. Nástřepí (engoby) můžeme malovat štětcem nebo kukačkou. Kukačka je starý hrnčířský nástroj. Jedná se o hliněnou baňku opatřenou otvorem nálevním a výtokovým pro nástřepovou hmotu. Vznikají tak ornamenty z proudu jemných čar nebo mramorové povrchy většinou mělkých nádob. Dále také malba pod glazurou – malba na vypálený střep podglazurními barvami, malba na nevypálené a vypálené glazuře, i sgrafito⁹

Volba dekoru keramického střepe také neodmyslitelně patří k celkovému vytváření keramického díla. S čím větším počtem možností dekorace jsou děti seznámeny, tím více možností mají pro volbu dokončení a dostatečného dotvoření jejich díla. Jedná se zde i o přirozené vedení k estetickému vkusu a vytříbení subjektivních názorů na to, co se komu líbí a co ne, které se také v tomto věku začíná objevovat.

1.1.3. Sušení a pálení

Jak vypadá konečný proces tvorby keramického díla, se můžeme dozvědět také od Rady (1997, str. 110-111). Keramické předměty je nutné před pálením vysušit. To znamená odstranit vodu, která může způsobit velkou škodu při pálení a sušení. Při sušení se hmota nejvíce smršťuje, a proto je potřeba, aby se při zasychání povrchu neuzavřely rychle póry, kterými se může voda odpařovat. Pálením se křehký hliněný střep zpevní a prášek, kterým je pokryt, se změní ve sklovitý povlak. Probíhá chemický proces, kterým se hlína mění v keramiku.

⁸ Viz Slovník použitých termínů

⁹ Viz Slovník použitých termínů

Průběžným seznamováním dětí s různými druhy vytvářecích hmot, dekoru, rozmanitými technikami tvorby, podpoříme začátky myšlení v materiálu, a tím i přirozený rozvoj tvořivosti. Každá tvořivá činnost vede k motivaci, aby bylo dílo dokončeno, a vychovává soustředěnost při tvorbě díla. Opět zde narážíme na vedení k důležitým kompetencím, které by dítě předškolního věku mělo získat. Zde konkrétně můžeme hovořit o vedení ke kompetencím k učení (viz Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání).

1.1.4. Historie keramiky a současná keramická tvorba

Macek (2007, str. 7) stručně uvádí do historie keramiky. Říká, že keramické řemeslo, by se mohlo ucházet o přívlastek jednoho z nejstarších řemesel vůbec. Jeho první stopy byly nalezeny v paleolitu, tj. v době kamenné, před 25 000 lety. Pozdější neolitické nádoby už patří ke kultuře stolování a bydlení, jež potvrzují nesčetné archeologické nálezy z celého světa. Velkým převratem ve výrobě keramiky byl vynález hrnčířského kruhu, který se s největší pravděpodobností podle historiků poprvé objevil v Babylónii asi 4000 let př. n. l. Jak hrnčířský kruh a nástroje, tak i celá keramika prošla za dobu své existence velkým vývojem. Přesto dnes nejsou výjimkou umělci, kteří tvoří svá díla pomocí upravených klacíků a ořezaných dřívěk. Velmi často se totiž můžeme setkat s dekory a technologiemi starých civilizací i u dnešních výtvarníků.

1.1.5. Současnost

Růžička a Vlček (1979, str. 5-8) uvádí, že keramika a její nový rozvoj začal více až v době po druhé světové válce. Někteří moderní sochaři sice objevili a uplatnili výrazové možnosti keramiky dříve, v českém secesním sochařství například František Bílek a Stanislav Sucharda, v plastice dvacátých let Otto Gotfreund, ale nepodařilo se jim v širším měřítku uvést keramickou tvorbu opět do centra uměleckého života. Autoři přímo uvádí: „Znovuobjevení keramiky jako prostředku uměleckého výrazu současné plastiky nebylo vyvoláno jen tvorbou významných uměleckých osobností, třebaže počátky moderní keramiky jsou spojeny s takovými jmény jako Picasso a Miró. Pro náhlý rozvoj keramiky v posledních desetiletích se staly podstatné širší změny ve vývoji umění i v životě lidí technicky vyspělé civilizace. Dnes, kdy naléhavěji než kdykoli

předtím vystupuje poslání umění být spojujícím článkem přírody a civilizace, stává se keramika zajímavá jako oblast činnosti zahrnující jak přírodní, tak kulturní principy tvoření.“ (Růžička, Vlček 1979, str. 5)

Čechy

H. Koenigsmarková (in Fronek, (ed.), 2009, str. 6-7) stručně osvětluje historii významné české umělecké skupiny Artěl. Družstvo Artěl založilo roku 1908 devět mladých lidí, většinou architektů, absolventů nebo studentů akademie či uměleckých škol. Spojovala je snaha o reformu domácího užitého umění spolu s prosazením nových výtvarných idejí. Tato snaha se také projevovala zejména v závěru 19. století nejenom v Evropě jako hnutí Arts and Crafts - vycházející z Anglie. Jeho podstatou byl požadavek přímé spolupráce umělce a řemeslníka v napojení na potřeby zákazníka. Úzce také souviselo se zakládáním uměleckoprůmyslových muzeí v druhé polovině 19. století. V Čechách pak tyto snahy navazovaly nejprve na lidové umění. Snaha o „umělecký průmysl“ se objevila okrajově v některých projevech umělců sdružených ve spolku Mánes, ale chybělo zde především to, o co usiloval Artěl, a to vlastní dílny. Přes veškeré pokusy se mu toto však uskutečnit nepodařilo. Sdružení Artěl bylo unikátní v nacházení nových forem pro předměty užitého umění. Avšak produkty sdružení sklízely úspěchy spíše na výstavách, zejména produkty textilní a keramické, úspěšné pak byly i četné hračky, i jako vývozní zboží.

Fronek (2009, str. 61-68) dále uvádí, že téměř po celé druhé desetiletí patřila keramika do popředí zájmu a produkce Artělu a měla také rozhodující podíl na historickém významu Artělu. Byla to keramika širokého typového rozsahu – od upomínkových dóziček přes drobné vázy až k velkým luxusním stolním souborům nebo dílům interiérové plastiky.

Nejvíce keramiku Artělu proslavili dva významní autoři. Byli jimi Pavel Janák a Vlastislav Hofman. O něco později se pak přidali autoři Rudolf Stockar a Josef Havlíček. Janákova a Hofmanova keramika se stala reprezentativním projevem českého moderního užitého umění, a ta její část, která má tvarosloví skutečně kubistické, je mimořádná dokonce i v měřítku evropském. Keramika Artělu tedy pevněji zakotvila v povědomí a kontextu tvorby české avantgardy jako „česká kubistická keramika“.

Jak dále uvádí autoři Růžička a Vlček (1979, str. 5-8) ve své publikaci, česká keramika nabyla v posledních desetiletích význam v řadě jedinečných vyjádření současného uměleckého vnímání a myšlení. Autoři uvádějí: „*Předpokladem úspěšného rozvoje české keramiky po druhé světové válce byla jak vysoká úroveň tradic keramického řemesla, tak úroveň českého uměleckého školství v oboru keramiky. Střední keramická škola v Bechyni a Karlových Varech spolu s oddělením keramiky Vysoké školy uměleckooprůmyslové v Praze, vedeným prof. Eckertem, poskytují již tradičně odborný základ nastupující generaci keramiků. Uchovávané tradice a zkušenosti se staly východiskem moderní keramické tvorby.*“ (Růžička, Vlček 1979, str. 6). Pojetí keramické tvorby tak bylo nejdříve založeno spíše na zásadách věrnosti materiálu a docenění oblého tvaru, jehož základem byl měkký střep vytvářený na hrnčířském kruhu. Prvky tohoto chápání nacházíme například v dílech osobností české poválečné keramiky Heleny Johnové, Julie Horové a Otto Eckerta. Sami tvůrci však poté tyto zásady v mnoha směrech modifikovali a porušovali. Tyto zásady také výrazně popírali výtvarníci hledající v keramice prostředek tvarově i barevně imaginativního a expresního vyjádření. Byli to například Ladislav Zivř, Václav Tikal a Josef Istler. Autoři Růžička a Vlček dále zmiňují, že výraznou se také stala tvorba keramiky koncem padesátých a počátku šedesátých let. Její hlavní představitelé navazovali rovněž na tradice, ale v hledání specifiky keramického projevu se soustředili nejen na tvarové, ale i topologické prvky keramické představivosti a tvořivosti. Pravoslav Rada, Jindřiška Radová, Vladislav Vaculka a Ida Vaculková se tehdy spolu s dalšími podíleli na proměně a novém nástupu české keramiky, oceněné například na Světové výstavě v Bruselu roku 1958 a na dalších mezinárodních výstavách. V tvorbě šedesátých let výtvarníci nově využívali emotivních a myšlenkových vyjadřovacích možností keramiky, objevili tak v materiálu novou tematiku. V této oblasti působili například keramici Dagmar Hendrychová, Marie Rychlíková, Lydie Hladíková, Václav Šerák, Václav Dolejš a další.

Na internetových stránkách Galerie v zahradě (Galerie v zahradě, 2013), můžeme zhlédnout díla soudobých autorů keramiky. Jako příklad můžeme uvést výtvarnici Jindru Vikovou, které zasáhla převážně do vývoje lyrického žánru keramiky, sugestivní a imaginativní tvorby. Další autorkou je například Šárka Radová, která se nechává

inspirovat poezií a vkládá tak texty básní do reliéfů i plastik. Elzbieta Grosseová se v keramické tvorbě zabývá tématem konstrukce a dekonstrukce, tedy kontrastem mezi dokonalostí a poničením, jedná se tak o abstraktní vyjádření pocitů a mezilidských vztahů. Výtvarník Václav Gatarik pak nachází téma keramické hlíny jako sjednocení všeho a vytváří v keramické hmotě díla celistvá a kompaktní.

1.2. Didaktika výtvarné výchovy

1.2.1. Historie výtvarné výchovy

Roeselová (2000, str. 9 – 11) se nejprve zabývá pohledem do minulosti v oblasti didaktiky výtvarné výchovy. Pro sledování proměn oboru uvádí členění výtvarné výchovy na její výchovnou a výtvarnou složku, protože vývoj těchto dvou složek je velmi nerovnoměrný. Jak autorka uvádí, výchovné působení desítky let stagnovalo, protože jeho pojetí určovala odmítavá ideologie. Od konce sedmdesátých let se však toto výchovné působení počalo spontánně obracet k dítěti samému. Učitelé hlouběji motivovali výuku, vyvolávali zaujatou emoční, myšlenkovou a výtvarnou aktivitu. Vzrůstal tak význam výtvarné výpovědi, která závisela na postojích dětí, nikoli na představě učitele.

Jak dále Roeselová uvádí, současní pedagogové neopouštějí klasické hodnoty, které byly pro výtvarnou výchovu minulých let tak důležité, ale staví je do jiných souvislostí. Děti se dotýkají materiálů, nástrojů nebo výtvarných forem, nikoli pro své estetické uspokojení, ale pro snazší komunikaci. Rozvíjejí studijní kresbu, malbu a modelování, ale obohacují je o vztah k námětu nebo o osobité výtvarné myšlení. Dále také svou pozornost vůči výtvarné kultuře spojují s prožitkem, s analýzou výtvarného jazyka a aktivitami v galeriích.

Jak Roeselová zmiňuje, impulsy ke změnám se objevily nejprve na půdě lidových škol umění. Otevřený prostor vzdělávání ve školách poskytovaly rámcové učební osnovy z přelomu padesátých a šedesátých let. Některé jejich prvky nesly dovednostní rysy, jiné předcházely dnešnímu výtvarně výchovnému usilování. V ateliérovém typu studia s krásnými artefakty si děti zprvu osvojovaly různé dovednosti a výtvarné postupy, a to s výbornými výsledky. Nutnost vypořádat se s potřebou krásných artefaktů byla tak prvním impulsem pro hledání nových výchovně

vzdělávacích hodnot. Tuto snahu poté podpořily teoretické podněty, které k nám pronikly koncem šedesátých let jako důsledek krátkého uvolnění myšlenkové a výtvarné izolace – dílo Viktora Löwenfelda, publikování překladu knihy Herberta Reada *Výchova uměním*, nové pohledy na obor, které v tisku překládal Jaromír Uždil, nebo výtvarné podněty Bauhausu. Roeselová dále říká, že z počátku osmdesátých let se tak upírala pozornost více k výchově myslících a cítících bytostí, než budoucích výtvarníků. Učitelé si začali uvědomovat přínos psychologicky laděné výtvarné výchovy a s ní souvisela vzrůstající tolerance, která navozovala přístup k dítěti jako k rovnoprávnému partnerovi. Tolerance, doprovázející změny pedagogického myšlení, souvisela i s vývojem neoficiálního výtvarného umění. S přijímáním současného umění pak rostl i důraz na výtvarné myšlení, na poznávání výtvarného řádu a na tvůrčí záměr. Jiným zdrojem filozofických, námětových a metodických impulsů se staly v roce 1983 celostátní přehlídky výtvarných prací žáků lidových škol umění, které se konaly jednou za tři roky a byly doprovázeny pracovními semináři. V počátcích se na podobě přehlídek projevil vliv Igora Zhoře a inicioval vznik jiného způsobu uvažování nad oborem výtvarné výchovy. Objevila se témata volné tvorby, ta dále vyvolala zájem o motivy, spojené s příbuznou formou, výtvarnou technikou nebo obsahem, řazené do cyklů. Objevily se výtvarné řady a později i výtvarné projekty. Dětskou tvořivost podporovala soustředěná práce s elementy v úlohách zvaných výtvarné etudy.

Roeselová tak nakonec podotýká, že se z výtvarné výchovy se zrodil integrační předmět, spojující všeobecné znalosti dítěte s jeho emočním vyladěním, se vztahem k lidem, ke světu a k umění, se zážitky, které z nich pramení. Proces hledání a objevování obsahů nebo výtvarných forem pomohl žákům překonávat kritická období jejich výtvarného vývoje.

1.2.2. Současné pohledy na dětský výtvarný projev

Roeselová (2000, str. 12-14) dále uvádí, že počátek tvořivých procesů lze vidět v rozvoji vnímání a reagování na podněty. Od počátku se dítě setkává s různými smyslovými impulsy, prožívá je a uvědomuje si jejich sdělnost. Pro dítě je přirozené spojovat různé způsoby vnímání a vyjadřování, třeba slovo a linii, zvuk a pohyb, barvu

a hudební tón. Jak se dítě vyvíjí, hledá výtvarné kvality a rozdíly, které je odlišují. Objevuje barvy, struktury, tvary a objemy.

Spolu s vnímáním a reagováním se tak vynořuje schopnost výtvarně vidět, prožívat a myslet. Zprvu dítě hledá, jak vyjádřit své představy a objevuje kolem sebe různé tvary jako vizuálně vnímatelné znaky, například tvar květiny, domu či muže. Složitou psychickou výtvarnou činností je výtvarné myšlení, které dovoluje zacházet s výtvarnými motivy nebo hodnotami, upravovat je a kombinovat nebo vytěžit z jejich spojení různé výtvarné alternativy. S výtvarným myšlením je také spojena rozmanitost výtvarného vyjádření jako schopnost ztvárnit námět různými prostředky. Dále Roeselová připomíná, že psychické vybavení dětí, jako je kreativita, představivost, paměť, výtvarně projevový typ, informovanost a životní orientace, to vše významně ovlivňuje projev každého jedince. Podobně se v dětské výtvarné tvorbě odráží kulturní prostředí rodiny i daného regionu. Výtvarné cítění spolu s výtvarným myšlením vedou tak dítě k souladu mezi obsahem námětu a výtvarnými prostředky a tím ho i vedou k podání objektivní a současně významně subjektivní výpovědi o světě. Je samozřejmé, že dítě musí také ovládat základní paletu prostředků, aby dokázalo tvůrčím způsobem zachytit realitu nebo myšlenku.

Roeselová se také věnuje hodnocení výtvarného projevu. Uvádí, že to se zaměřuje na schopnost výtvarně oslovovat a intuitivně porozumět druhým. Smyslem jakéhosi dialogu tak není rozlišovat mezi dobrými a horšími výsledky výtvarných činností, ale porozumět sám sobě i výtvarnému sdělení někoho jiného. Hodnocení je proto podnětem, aby se dítě zamyslelo nad svou představou a jejím ztvárněním, aby obhájilo svůj záměr nebo dospělo ke změně řešení. Dítě si tak všímá obsahů nebo způsobů vyjádření. Pojmenovává je a vzájemně porovnává, třídí a zařazuje poznatky. Žák by měl také umět přijmout různé formy spolupráce a dokáže také vyjádřit pocity, které umění vyvolává, nebo přijmout slovní interpretaci druhých. Nakonec pak autorka dodává, že pro porozumění vztahu dítěte k výtvarné kultuře, ke světu a k člověku se zdá být nejpodstatnější kontakt s uměním 20. století.

To, jak jsou určité základní psychické dovednosti dítěte důležité, si můžeme uvědomit i v praxi, při vedení výtvarných jednotek. Děti se učí veliké míře tolerance

vůči druhému jedinci, spolupráci, vyjadřování svých pocitů, at' libých či nikoli. Důležitou součástí jakéhosi skrytého vzdělávání je naučit se přijímat jak pozitivní hodnocení, tak zvládat případný neúspěch a umět se s ním vyrovnat. V praxi jsem si mohla také všimnout, jak důležité je hodnotit právě individuální pokroky jednotlivců a naučit děti, aby tyto osobní pokroky vnímaly jak u sebe samých a uměly je docenit, tak vnímaly tyto pokroky spolu s uměním docenění i u ostatních. Můžeme pak být svědky toho, jak se „rivalita“ mezi dětmi nebo „soutěž o to, kdo má co lepšího či hezčího než druhý“ zcela stírá a místo tvůrčí atmosféry tak nastupuje zcela jiná, výkonnostní a kompetitivní atmosféra. Děti se učí citlivě vnímat nejen sebe sama, ale také druhé a doceňovat i zdánlivé malé pokroky.

K tématu hodnocení ve výtvarné výchově se také stručně vyjadřují autoři Slavíková, Slavík a Hazuková ve své publikaci Výtvarné čarování (2003, str. 135). Autoři upomínají, že každé výtvarné dílo vzniklo se zaujetím a upřímnou snahou a má tedy tu nejvyšší hodnotu, a to i kdyby se v porovnání s ostatními zdálo sebenepatrnější. Nehodnotíme osobnost, ani výkon. Důležité je dávat najevo své zaujetí, učit děti rozvíjet své postřehy nad jejich pracemi a nad jejich chováním. Je dobré používat tzv. popisné vyjádření. Popisují, co na obrázku vidím, jak na mě působí a kladu otázky ostatním dětem, co můžeme na obrázku ještě najít.

Roeselová se také zabývá výtvarnou výchovou jako prostředkem poznání. Upomíná na zaměřenost na stav lidského nitra a emoční vyladění jedince. Dětský projev také obsahuje nejen výtvarné sdělení, ale dospívá až k uvolnění tenzí, dalo by se říci, že navozuje úlevu spojenou s pocitem obnovené duševní rovnováhy. Je ale významná také zaměřenost na racionální chápání problémů, na podstatu jevů a na vztahy mezi nimi. Racionální prvek ve výtvarné tvorbě neznamena něco naučeného, znalost nebo návodný popis, ale strukturované východisko k uvažování a vzpomínání, výzvu ke spojení různých aspektů a k jejich výtvarnému přetvoření. V některých oblastech výtvarných aktivit se objevuje převaha racionality nad emocionalitou. Například v osvojení si perspektivních zákonitostí, srovnání příbuzností a rozdílů v uměleckých slozích nebo v pochopení principů užité tvorby. V současném pojetí výtvarné výchovy je tak obsaženo důsledné provázání obou přístupů. Jádrem učitelské práce se stává logická strukturace výtvarné látky, variabilní řešení problémů a emocionální či jiná provázanost s tématem.

Dále autorka připomíná, že kontakt s výtvarnou výchovou dítěti přináší důležité kvality, které pro něj znamenají trvalý přínos. Jan Slavík je nazval přidanou hodnotou. Za nejcennější přidané hodnoty považuje úvahy o kořenech bytí a o lidské společnosti, za nejméně významné pak běžné dovednosti. Ale i prostá výtvarná hra s materiály se může stát přidanou hodnotou, která podporuje smyslové vnímání a prožívání, výtvarná etuda se zase může vázat ke schopnosti experimentovat, citlivě reagovat a tvořivě myslet. Dá se tedy říci, že podle toho, na jaké formy přidaných hodnot klade učitel důraz, se utváří jeho osobitá koncepce výuky.

1.2.3. Alternativní proudy ve výtvarné výchově

Jak Roeselová uvádí (2000, str. 16-18), demokratické vedení společnosti přispívá k tomu, že uniformní vzdělávání nahrazují různé studijní programy. I v uměleckém školství tedy vzniká více alternativních programů. Autorka uvádí stručný výčet programů a shrnutí výchozích myšlenek a dodává, že jej nelze s určitostí považovat za konečný:

1. Výtvarné vyjadřování v kresbě, malbě, grafice a modelování (autorský kolektiv) – učební látka se člení do kresby, malby, grafiky, dekorativních činností, modelování a objektové a akční tvorby, program se soustřeďuje na téma, které děti dobře znají a ke kterému mají citový vztah.
2. Svět a jeho ztvárnění v materiálu (autorský kolektiv) – shrnuje šest dílčích studijních programů, které navazují na osnovy specializované výuky z osmdesátých let, varianty programu jsou – keramika, grafika, textilní tvorba, plastika, fotografování a kinematografická tvorba.
3. Spojení linie, barvy, tvaru a zajímavého námětu (Karla Cikánová) – program provádí žáky od kontaktu s materiálem a nástrojem k uvědomělému komponování, kde výtvarný jazyk a volba témat jsou vzájemně neoddělitelné od ukázek profesionální tvorby, ze spontánního výtvarného projevu se tak pozvolna odvíjí racionální chápání kompozičních principů.
4. Metodické impulsy (Ladislav Čarný, Daniel Fischer) – založeno na kontaktu s uměním, od podoby a významu izolovaných výtvarných prvků žák směřuje

ke zkoumání jejich vzájemných vztahů, tyto vztahy pak rozvíjí pomocí různých výtvarných operací a objevených formálních postupů, dále se věnuje zobrazování vizuální skutečnosti a transpozici živých principů přírody do umělecké tvorby.

5. Most mezi výtvarným projevem dětství a dospíváním (Věra Roeselová) – zdůrazňuje citlivé prožívání světa, samostatné výtvarné myšlení a rozvíjení tvořivosti, nenásilné přemostění tzv. krize výtvarného projevu, včas omezuje ikonografické znaky a posouvá schopnost výtvarně se vyjádřit až za dobu dospívání, učební látka je rozvržená do oddílů věnovaných výtvarné výpovědi, setkávání se skutečností, poznávání výtvarného řádu a výtvarné kultuře, vše je provázáno tématy výtvarných řas a projektů.
6. Poznávání, prožívání a hodnocení světa (Zdislava Homolíčková) – vychází z psychického a existenčního ohrožení života na naší planetě, strukturu programu tvoří pět oddílů – Příroda, Prostředí vytvořené člověkem, Člověk, Vesmír a Znaky, motivace pomocí inspirativních otázek.
7. Duchovní a smyslová výchova (Marta Pohnerová) – směřuje k účtě k životu v rámci hlubinné ekologie, prioritou je poznávání vlastní identity ve vnitřním i vnějším prostoru lidského života, členěno do tří částí – úvahy o všem živém, poznávání sebe sama, vnější a vnitřní prostor života.
8. Artefiletika (Jan Slavík) – obrací se k dítěti jako tvůrci a směřuje k hluboce poznání sebe sama, opírá se zejména o poznatky fenomenologické a tvarové psychologie včetně tvarové estetiky, učební látka odráží pedagogické a psychologické priority a užívání výrazu, komunikace a výtvarné formy, východiskem je pak výtvarný zážitek, v němž se žák setkává s námětem, který se mu vrací v nespočetných obměnách a s volně uplatněnou výtvarnou formou.
9. Nabídka cílově zaměřená na přípravu žáků ke studiu na středních a vysokých školách s výtvarným zaměřením – doplňuje předchozí programy.

Artefiletika

Slavíková, Slavík a Hazuková uvádějí v publikaci Výtvarné čarování (2003, str. 10), že pro děti předškolního a raného věku je výtvarný projev podobně důležitý, přirozený a samozřejmý jako řeč nebo hra. Dále uvádí, že úlohou výtvarné výchovy je, aby právě tuto přirozenost zachovala, ale obohatila ji a zhodnotila v souvislostech kulturního a společenského vývoje, do něhož dítě vrůstá.

Vznikají různá pojetí výtvarné výchovy. Jedním z nich je *artefiletika*. Trojice autorů publikace „Výtvarné čarování“ dále vysvětluje artefiletiku jako moderní pojetí výtvarné výchovy, které využívá některých prostředků arteterapie a navazuje na dobrou tradici české výtvarné výchovy, založené především na rozvoji tvořivosti dítěte. První část slova termínu artefiletika odkazuje k umění z latinského *ars, artis* = umění. Druhá část pojmenování je inspirována myšlenkou pedagoga H. Broudyho o filetickém přístupu ve výchově, ve kterém se uplatňuje výrazový projev společně s rozhovorem o zážitcích, které se k němu vztahují. Toto pojetí výtvarné výchovy je také vedeno snahou povzbuzovat duševní síly dětí a předcházet jejich psychickému nebo sociálnímu selhávání v předškolním věku. Jejím hlavním záměrem pak je zprostředkovat dětem cestu ke světu kultury i přírody na základě jejich výtvarných zážitků. Chápe výtvarný projev a zážitky s ním spjaté jako spojující článek, mezi dětskými osobními zkušenostmi a velkým kulturním a přírodním světem, který je obklopuje.

To, jak je zážitek pro děti předškolního věku důležitý a jakou hodnotu má v jejich poznávání a uvědomování si okolního světa, jsem si v praxi ověřila vždy několikrát. Jak velkou roli hraje například tělesná zkušenost, konkrétně mateřské objetí u dětí raného a předškolního věku, jsem si uvědomila právě díky neotřelému výtvarnému vyjádření dětí, jejich naprostou zaujatostí pro daný úkol a originalitou, se kterou díla vznikala.

1.2.4. Typologie výtvarné tvorby

Pokusy o systematizaci individuálních rozdílů ve výtvarném projevu, jak dětí, tak dospělých uskutečnilo několik autorů. Hazuková a Šamšula (2005, str. 120-127) uvádí hned několik těchto druhů typologií. Uvedu zde například Lowenfeldovo dělení dle preference vjemové percepce:

1. Vizualní (zrakově zaměřený) typ – převážně extravertní, kreslířským zobrazením si chce přiblížit vnější svět a lpí tedy více na tvarově zajímavých vlastnostech věcí, nelibuje si ve volném koloritu, kolorit volí spíš dle skutečnosti, dekorativní účinek je tedy menší, „vychází více z okolí“, ze svých vizuálních zkušeností.
2. Haptický (hmatově zaměřený) typ – převážně introvertní, nevyhýbá se barvě, barvy nemísí, jeho výtvořiny působí dekorativně, promítá spíše svůj vnitřní svět do obrazu.

J. Uždil (in Hazuková, Šamšula 2005, str. 120-127) pak rozděluje v souvislosti s dětským výtvarným projevem jako nesporné dělení na dva základní typy dle psychologických aspektů, které jsou již známé:

1. Extravertní typ – vystižení zobrazované věci, později vystižení proporcí věci, její usazení v prostoru i pojetí barevnosti, později také plasticita a osvětlení, síla kresebného výrazu, mnoho „specialistů“ na – dopravní prostředky, koně,....
2. Introvertní typ – rozhodující roli má zážitek, který má silně emotivní charakter, téma se často neopakuje, nerozhodují proporce, reálná barevnost ani množství detailů, bezprostřednost obrazu.

Častěji než s jasně „čistými“ typy se pak můžeme v praxi setkat s typy smíšenými.

Ve své praxi jsem mohla pozorovat odlišné přístupy dětí k plastické tvorbě a také různé míry projevu schopností ve tvořivosti. Uvědomění si možností inklinací k určitému typu v dětské tvorbě je pro mě jako učitele důležitý aspekt pro vnímání jak různorodosti dětských osobností, tak různorodosti dětské výtvarné tvorby.

1.3. Psychologické aspekty

1.3.1. Intelligence a teorie rozmanitých inteligencí

Howard Gardner (1999, str. 11) jako známý autor teorie rozmanitých inteligencí vždy zcela nesouhlasil s představou velkých všeobecných schopností a měření tzv. IQ (intelligenční kvocient). Podle jeho názoru se člověk může zabývat několika různými typy obsahů, ale nadání pro jeden typ obsahu nic neříká o tom, má-li tento člověk

nadání i pro něco jiného. Jinými slovy zastává názor, že vynikající výkony jsou pravděpodobně vázány na určité obsahy, tedy že lidé mají inteligenci více, a ne inteligenci jedinou, která by byla univerzálním zdrojem všech lidských schopností.

Gardner vymezuje pojem intelligence takto: *„Podle mého mínění musí samostatná intelligence obsahovat soubor schopností řešit problémy – musí tedy člověku umožňovat vyřešení skutečných problémů a těžkostí, se kterými se setkává, a v případě potřeby udělat něco účinného, avšak musí také obsahovat potenciál pro nalézání nebo vytváření problémů, čímž položí základ pro získání nových vědomostí.“* (Gardner 1999, str. 90)

Gardner (1999, str. 103-292) uvádí několik různých druhů intelligence:

1. Jazyková intelligence – spočívá v rozvinutém vnímání odstínů významů slov (tedy v rozvinuté oblasti tzv. sémantiky), dále v rozvinuté citlivosti pro fonologii (vnímat, jak slova znějí a vnímání metrických aspektů), ovládnutí morfologie a syntaxe (pravidla pro pořádek slov a jejich ohýbání, porozumění pragmatickým funkcím).
2. Hudební intelligence – mezi základní hudební aspekty patří – melodie (vyjádřená tóny) a rytmus, dále témbra (barva zvuku), lidé s hudební inteligencí velmi citlivě vnímají tyto základní hudební aspekty a vyjádření citů pomocí hudebních aspektů.
3. Logicko-matematická intelligence – vyznačuje se chápáním příčiny a důsledku, zvažování a provádění matematických a logických operací, Gardner uvádí, že nejpodstatnějším znakem matematické talentu je zacházení s dlouhými řetězci navazujících úvah.

V hlubším zaměření na raný vývoj matematicko-logických schopností se Gardner (1999, str. 154-156) opírá o myšlenky Piageta. Uvádí zde Piagetovu myšlenku, že všechno poznávání, obzvlášť pak logika a matematika, vychází v první řadě z vlastní činnosti s předměty, se kterými se v tomto světě setkáváme. Období, ve kterém se znalosti dítěte o těchto předmětech a o jednoduchých příčinných vztazích vážnou výhradně na aktuální zkušenosti dítěte, trvá mnoho měsíců. Připomíná důležitost objevení trvalosti předmětů u

dítěte, který se stává úhelným kamenem jeho dalšího mentálního vývoje. S tím souvisí také vývoj v oblasti chápání pojmů třída a soubor, dále množství a ještě dále porovnávání a další početní operace.

4. Prostorová intelligence – schopnost vnímat určitou formu a rozpoznat ji, transformovat jednu formu do formy druhé, nebo rozpoznat, že k takové transformaci došlo, dále schopnost vytváření mentální představy a pak tyto představy transformovat, schopnost grafického záznamu prostorových informací. Vývoj prostorové intelligence je podrobněji rozveden dále.
5. Tělesně-pohybová intelligence – rozmanité a obrátané používání vlastního těla k výrazovému vyjadřování i k činnostem, kterými uskutečňujeme své cíle, součástí intelligence je obratnost zacházení s předměty, která zahrnuje jak jemnou motoriku prstů, tak i hrubou motoriku celého těla. Vývoj tělesně-pohybové intelligence je opět rozveden v kapitole níže.
6. Personální formy intelligence
 - rozlišujeme intrapersonální inteligenci - základ tvoří schopnost najít přístup k vlastnímu citovému životu (poznání rozsahu vlastních citů, rozlišovat je, umět je pojmenovat, porozumět vlastnímu chování a umět ho také řídit).
 - druhá forma personální intelligence - tzv. interpersonální, pak směřuje ven, k jiným lidem, základem je schopnost všimnout si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi a to zejména mezi jejich náladami, temperamenty, motivacemi a záměry.

Vývoj personálních inteligencí je také podrobněji rozveden níže.

Vývoj prostorové intelligence

I zde se Gardner (1999, str. 200-202) obrací opět k výzkumům Piageta, který se snad jako jediný zabýval vývojem prostorového chápání u dětí. Podle Piageta začíná tedy cesta k pochopení prostoru senzomotorickým stadiem, které začíná již v kojeneckém věku. Ústřední roli hraje vývoj dvou prostorových schopností. Dítě se učí sledovat dráhu pohybujících se předmětů a orientovat se v nejbližším okolí. Na konci senzomotorického stadia si dítě začíná vytvářet mentální představy. Podle Piageta vzniká schopnost tvorby těchto mentálních představ na základě raných zkušeností dítěte, a to jak vizuálních, tak senzomotorických. Gardner pak uvádí, že z tohoto názoru

Piageta pak vyplývá i jeho pojetí představivosti jako internalizované činnosti nebo oddálené nápodoby. Piaget předpokládal, že v mysli dítěte došlo k zakódování celkových obrysů či schémat činností, které dítě ve svém okolí vidělo a které si mohlo v myšlenkách zopakovat. Dále Gardner zmiňuje, že logicko-matematická i prostorová inteligence dítěte vzniká na základě aktivního působení dítěte na svět. Zabývá se zde otázkou, zda tedy jde opravdu o dvě různé formy inteligence. Uvádí, že i Piaget zde zřejmě cítil nějaké odlišnosti, protože sám přišel s rozdělení znalostí na „figurativní“ a „operativní“. Figurativní znalosti konfiguraci předmětu uchovávají (například formou mentální představy), při operativním poznání jde především o transformaci této konfigurace (tedy o manipulaci s představou); Piaget tak oddělil od sebe statickou konfiguraci a aktivní operaci. Gardner dále uvádí, že podle současných názorů bychom spíše rozlišovali mezi relativně statickými a relativně dynamickými formami prostorových schopností a obě můžeme zařadit do kategorie prostorové inteligence. Důležitým zlomovým bodem je pak počátek stadia konkrétních operací, který se kryje s nástupem dítěte do školy. Rychle se rozvíjí schopnost aktivní prostorové manipulace s představami i objekty. Setkáváme se také se známým fenoménem *decentrace* – tedy, že dítě již dokáže pochopit, jak vidí situaci člověk, který sedí na jiné straně místnosti, nebo jak vypadá určitý objekt, když jím pootočíme. Až v období puberty se s nástupem stadia formálních operací objevuje i schopnost představit si abstraktní prostor nebo formální zákony, které v prostoru platí. Obecně až po desátém roce začíná dítě chápat podstatu geometrie a dokáže nacházet vztahy mezi světem figurálních představ a slovních tvrzení a uvažovat o důsledcích různých druhů transformace.

Gardner uvádí, že i v poslední době probíhají výzkumy prostorové orientace dítěte, a to v širším pojetí, než u Piageta. Ten nejvíce vycházel z testů tužka-papír, odehrávajících se u stolu. Jeho pojetí tedy téměř zcela opomíjí prostorové schopnosti v širším měřítku. Ukazuje se, že i dítě mladší tří let dokáže najít cestu, kterou motoricky zná, ale hrají zde největší roli orientační body. Starší děti mají zase problémy se zachycením intuitivní znalosti míst, kde žijí, do orientačního plánu jiného měřítku. Gardner tedy na závěr dodává: „*Prostorová inteligence dítěte se sice rozvíjí rychle, avšak převedení těchto znalostí do jiné inteligence či jiného symbolického kódu je pro dítě po dlouhou dobu úkolem velmi nesnadným.*“ (Gardner 1999, str. 202)

Zde jsem si opět mohla ověřit v praxi, jak jsou tato fakta důležitá pro práci s dětmi v oblasti prostorové tvorby. Je tedy nutné si uvědomit, že myšlení předškolního dítěte není na abstraktní úrovni. Svět kolem nás, který dítě vnímá nejen zrakem ale i hmatem, je prostorový. Proto je důležité začít právě prostorovou geometrií. Svět roviny je pro dítě daleko obtížnější. Jak je výše podotknuto, podstatu geometrie začíná chápat dítě až po desátém roce. Není tedy divu, že i chápání různých znakových systémů (např. obrysové kresby) je pro dítě dlouhou dobu těžkým úkolem. I zde však můžeme připomenout autory Slavíkovou, Slavíka a Hazukovou (2003, str. 137-138), kteří ve své publikaci podotýkají, že tento fakt ještě neznamená, že bychom dětem obrázky, které jsou náročnější na vnímání, neměli ukazovat. Říkají, že naopak právě aktivním vnímáním těchto výtvarných prvků děti rozšiřují své duševní předpoklady a vytvářejí si dobré zázemí pro další pokroky ve vnímání.

Vývoj tělesné inteligence

I zde se Gardner (1999, str. 241-242) obrací k poznatkům Piageta, který se zabýval počátečním vývojem senzomotorických schopností a tedy i vývojem dítěte od jednoduchých reflexů ke složitějšímu chování. Můžeme pozorovat, jak se dítě snaží kombinovat jednotlivé činnosti podle toho, jaký záměr chce právě uskutečnit. Gardner dále jmenuje další vývojové psychology, například Jeroma Brunera (1968) a Kurta Fischera (1980), kteří došli k názoru, že rozvoj zručnosti by měl být posuzován v souvislosti s celkovým vývojem dítěte, protože nesouvisí jen s aktivitami tělesnými, ale se všemi kognitivními operacemi. Gardner tak poukazuje, že tito vědci nám představují vývoj znalostí dítěte jako stavbu, která roste vytvářením složitějších a obecněji použitelných schopností. Vývoj tak postupuje od jednoduchého sahání a dívání se na předměty k jejich uchopování a poté se dítě naučí předávat si předmět z jedné ruky do druhé. Každodenní používání běžných předmětů se přetváří ve schopnost stavět jednoduché konstrukce. Gardner připomíná, že vědci, kteří tvrdí, že znalost a dovednost znamenají totéž, uznávají sice, že dítě zvnitřňuje vnější akce do soukromí myšlenek, trvají však stále na tom, že osvojení jakékoli činnosti musí proběhnout po obou rovinách.

Vývoj personální inteligence

Gardner (1999, str. 265-270) uvádí celkem rozsáhle vývoj personálních forem inteligence a to dokonce v několika kapitolách. Uvedu tedy pouze stručnější přehled. Nejprve se zabývá vývojem u dětí do dvou let. Všímá si novorozenců a kojenců a jejich pociťování rozmanitých pocitů vzrušení, radosti i bolesti, kterým kromě výrazu tváře odpovídají i určité stavy těla a mozku. Tak, jak se dítě seznamuje s reakcemi vlastního těla a učí se je rozlišovat, začíná se orientovat v rozdílech, které jsou typické pro blízké lidi a rozpoznávat jejich nálady. Objevují se také první náznaky empatie. Dítě starší jednoho roku začíná reagovat na svoje jméno a začíná mít své vlastní úmysly a plány – vytváří se tak vědomí vlastní osoby. V podkapitole – dítě od dvou do pěti let – Gardner poukazuje na velkou intelektuální revoluci, která u dítěte probíhá. Dítě se učí používat různé symboly, kterými označuje jak samo sebe, tak jiné lidi, ale i pocity a vlastní zkušenosti. Rozvíjející schopnost symbolizace se projevuje ve vývoji osobnosti také tím, že umožňuje prozkoumat společenské role. V tomto věku také zjišťuje, co je správné a co ne. Gardner uvádí, že dítě v tomto věku je plné soupeřících pocitů, proto se také soustřeďuje samo na sebe a postupně objevuje, že je odděleným jednotlivcem. Na základě těchto prvních setkání se sebou se pak vytváří důležitá schopnost introspekce, která tvoří jádro intrapersonální inteligence. U dítěte na počátku školní docházky Gardner poukazuje na důležitou hranici mezi sebou samým a ostatními jedinci, kterou dítě vnímá a také na rozlišení vlastních názorů od názorů jiných lidí. Utvářejí se tak osobnostní rysy a dítě se učí principu vzájemnosti. Důležitost navazování přátelství a jeho udržování dle Gardnera přetrvává i v mladším školním věku. V pubertě se pak spojují znalosti o sobě s tím, co víme o druhých, a vytváří se širší a strukturovanější vědomí vlastní identity neboli vědomí já.

Díky shrnutí vývoje personální inteligence si také můžeme uvědomit, jak výtvarná tvorba a citlivé vedení dětské výtvarné tvorby může přispívat k důležitému rozvoji sebepojetí dítěte. Výtvarná tvorba tak může vést k poznání sebe sama, uvědomění si vlastní identity a samostatnosti, získání sebevědomí a sebedůvěry. Také k utváření a upevňování vztahů k jejich rozvíjení a schopnosti je vyjadřovat. Můžeme si uvědomit, jak důležité všechny tyto prvky jsou a jak důležitý je také jejich citlivý rozvoj právě v předškolním věku pro vytvoření zdravého sebepojetí.

Gardnerovo rozdělení inteligencí ukazuje, že každá osobnost je zcela jedinečná. V každém jedinci tak může dřímát různá míra různých druhů inteligencí a různě být projevována. Myslím, že pro praxi každého učitele je důležité si uvědomit jak jedinečnost každého dítěte, tak druhy možných inteligencí a možností jejich rozvoje.

1.3.2. Vývoj vnímání

Senzomotorická úroveň

Piaget (2000, str. 11-32) začíná s myšlenkou důležitosti vnímání již v období před vznikem řeči, tedy jak jej nazývá, obdobím „senzomotorickým“, které trvá prvních osmnáct měsíců. Kojenec si ještě neosvojil symbolickou funkci, chybí mu tedy myšlení i citový život vázaný na představy, které by umožňovaly zpřítomnit předměty nebo osoby za jejich nepřítomnosti. Piaget a Inhelderová dále uvádějí, že i když si psychologové volí různá kritéria inteligence, všichni se shodují v tom, že inteligence existuje již před řečí a že je to inteligence v zásadě praktická – jde o úspěch nikoli o pravdu.

Piaget a Inhelderová (2000, str. 33-49) tak stále připomínají, proč jsou senzomotorické struktury ve vývoji poznávacích funkcí u dítěte zdrojem pozdějších myšlenkových operací. Uvádí, že z tohoto pak vyplývá, že zaprvé – inteligence vzniká z celkové činnosti, a to tím, že přeměňuje předměty a skutečnost. Zadruhé – poznání, jehož tvorbu můžeme u dětí sledovat, je v podstatě činnou a operační asimilací. Autoři upozorňují, že je důležité a je to tedy i základní problém, určit v rozumovém vývoji dítěte úlohu vnímání vzhledem k úloze činností nebo operací, které z něho při dalších interiorizacích a strukturacích vznikají.

Autoři se zmiňují o dvou problémech vnímání ve vztahu k senzomotorickým reakcím, které nastávají v prvním roce života. Je to problém vjemové konstanty a problém vjemové kauzality. Konstantou velikosti se nazývá vjem skutečné velikosti předmětu, umístěného v určité vzdálenosti, a to nezávisle na jeho zdánlivém zmenšení. Celý senzomotorický vývoj si tak vynucuje vzájemnou korespondenci mezi zrakovým a dotykově kinestetickým vjemem. Není přece nahodilé, že konstanta velikosti začíná až po koordinaci vidění a uchopování, nikoli před ní. Konstanta tvarová je vjem obvyklého

tvaru předmětu (například při pohledu ze strany nebo zepředu atp.) nezávisle na tom, jak se jeví v perspektivě. Zdá se také, jako by zachování předmětu a konstantní tvar předmětu byly na sebe navzájem vázány. Tyto dvě konstanty se začínají projevovat ve své přibližné podobě již od druhé poloviny prvního roku, ale vyhraňují se teprve až v deseti až dvanácti letech a později. Autoři si tak kladou otázku, jaké jsou vztahy těchto konstant k senzomotorickým schémátům, zvláště ke schématu trvalého předmětu. Upozorňují, že senzomotorická inteligence a vnímání se nedají na sebe vzájemně redukovat. Zdá se, že vnímání tedy napomáhá senzomotorické činnosti a senzomotorika naopak obohacuje vnímání.

Autoři dále uvádějí, že vjemové činnosti se tedy vyvíjí s věkem, a to jak ve svém rozsahu, tak v jakosti. Devítileté až desítileté dítě bude již dbát odkazů a směrů (vjemové souřadnice), které pětileté až šestileté dítě pomíjí. Bude také lépe analyzovat figury, bude více anticipovat atp. Vjemové činnosti v zásadě činí vjemy adekvátnější a opravují „klamy“ nebo soustavné deformace vznikající z účinků pole.

Piaget a obrazné představy

I Uždil uvádí ve své publikaci (1978, str. 87) Piagetovy myšlenky týkající se obrazných představ. Dle Piageta a Inhelderové (2000, str. 65-74) se obrazné představy objevují poměrně pozdě a vznikají ze zvnitřněné nápodoby. Jejich podobnost s vjemy nesvědčí o přímé příbuznosti, ale o tom, že nápodoba se snaží aktivně obkreslovat vnímané předměty, přičemž může docházet k náznakové senzorické reaferenci (senzorická aference je něco jako „příkon“ podnětů ve směru mezi smyslovým receptorem a analyzátořem). Otázkou dětské psychologie je pak tedy průběh vývoje vztahů mezi obraznou symbolikou a předoperačními nebo operačními mechanismy myšlení. Piaget a Inhelderová rozlišují dvě kategorie obrazných představ:

- Reprodukční představy – které pouze vyvolávají již známé a dříve pozorovatelné jevy.
- Anticipační představy – které zobrazují pohyby nebo transformace a jejich výsledky, ačkoli se předtím neúčastnily jejich realizace.

V zásadě se mohou reprodukční obrazné představy vztahovat ke statickým konfiguracím, k pohybům (změnám polohy) a k transformacím (změnám tvaru), protože jedincově smyslové zkušenosti jsou neustále tyto tři druhy skutečnosti dostupné.

Na závěr Piaget shrnuje, že obrazné představy vytvářejí jen systém symbolů, které s větší či menší přesností a většinou s opožděním, vyjadřují předoperační úroveň porozumění subjektu. Obrazná představa tedy sama zůstává statická a nesouvislá. Teprve až po sedmém až osmém roce se představa stává anticipační, a proto může lépe sloužit jako vnější opora pro operace. Operace vznikají z vlastní činnosti, a ne z obrazné symboliky, ani ze systému slovních znaků nebo řeči.

1.3.3. Vnímání ve výtvarné výchově

Autoři V. Slavíková, J. Slavík a H. Hazuková (2003, str. 137-138) se zabývají vnímáním a pozorností v dětském věku, také v souvislosti s výtvarnou výchovou. Uvádí, že vnímání je pro výtvarnou výchovu jednou z nejdůležitějších stránek psychiky. Kvalita vnímání je do velké míry závislá na schopnosti dítěte zaměřit a udržet pozornost. Schopnost vnímat je záležitostí aktivního výběru toho, co má být vnímáno, vyžaduje dovednost rozlišovat, třídit a uspořádat vnímané jevy. Autoři dále podotýkají, že tyto dovednosti jsou sice intuitivní a dítě je používá bezděčně, ale dají se dobře záměrně cvičit a to tím, že se tyto činnosti prostě provádějí.

Popisují také vývoj vnímání dětí. V raném věku okolo dvou let je pozornost dítěte málo soustředěná a málo trvalá. Ani koordinace očních pohybů není ještě dost jemná, aby dovolovala detailní a soustředěné pozorování. Vnímání tak není ještě natolik zaostřené a plastické. Malé dítě také nedokáže prohlížet předměty systematicky část po části, jako to dovedou starší školní děti nebo dospělí. Buď je vnímá jako celek (globálně) a nevšímá si jejich detailů, nebo je schopné se zaměřit pouze na detail, většinou nějak nápadný. Malé děti v tomto potřebují hodně pomoci ze strany dospělých a tato pomoc je velice důležitá. Schopnost „prohlížet si“ a vnímat spolu s dítětem vyžaduje citlivé psychické nasazení. Vnímání je pro děti jistě činností dynamickou a tvořivou. I ve třech letech děti vnímají především to, co samo upoutává jejich pozornost, s čím mohou bezprostředně manipulovat a správnost vnímání si ověřovat

praktickou činností. Dávají přednost barvě před tvarem. Dokážou si již vybírat dle svého vkusu a určovat, co se jim líbí. To vše můžeme považovat za počátky estetického vnímání a posuzování.

Nepřehlédnutelné jsou pak pokroky ve vnímání mezi 3. a 6. rokem. Významný pokrok ve vnímání je umožněn ovládnutím řeči a rozvinutějším kontaktem nejen s dospělými, ale i s dětmi stejného věku. Dle Slavíka, Slavíkové a Hazukové se brzy po třetím roce se prostorové vidění dětí přibližuje vnímání dospělých. Objevuje se schopnost vnímat více detailů i trojrozměrnost předmětů. Při prohlížení obrázků dítě vnímá nejprve celek, pak velké detaily a s přibývajícím věkem dokáže zaměřit pozornost i na menší detaily. Ani 4-6leté děti neztrácejí zálibu ve výrazné barevnosti a v čistých a pestrých barvách. Ve výtvarném vnímání pak dávají přednost zřetelně vymezeným tvarům. Tato záliba ve výrazných barvách a zřetelných tvarech přetrvává u většiny dětí až do staršího školního věku. Ani v tomto věku děti ještě nechápou větší perspektivní deformace předmětů, ani modelaci světlem a stínem. Dle autorů tedy není správné děti k těmto výtvarným dovednostem nijak nutit. Podotýkají ale, že to neznamená, že by se jim například neměly ukazovat obrázky, kde se vyskytuje perspektiva, světelná modelace a podobné výtvarné prvky, které jsou náročnější na vnímání. Naopak právě aktivním vnímáním těchto výtvarných prvků děti rozšiřují své duševní předpoklady a vytvářejí si dobré zázemí pro další pokroky ve vnímání.

Všechny tyto poznatky jsem si mohla ve své praxi mnohokrát ověřit. Pokud učitel zná specifika dětského vnímání, uvědomuje si jejich jedinečnost a umí s nimi pracovat, může tak dětem připravovat to nejpodněnější prostředí pro jejich rozvoj. Vyvaruje se pak také zadávání úkolů, které děti nemohou zvládnout nebo pro ně aktuálně nemají žádný hlubší význam.

I ve vnímání se projevují typické znaky dětského myšlení:

- Egocentrismus – ulpívání na subjektivním pohledu a zkreslování úsudků na základě subjektivních preferencí.
- Fenomenismus – důraz na určitou, zjevnou podobu světa, fixace na určitý obraz reality, který dítě není schopno v úvahách opustit.
- Prezentismus – vazba na přítomnost a aktuální podobu světa.

- Magičnost – pomáhání si fantazií v reálném světě, tendence zkreslování reálného světa.
- Absolutismus – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost.
- Animismus – tendence oživovat neživé předměty.
- Antropomorfismus – tendence připisovat lidské vlastnosti neživým předmětům.
- Eidetismus – schopnost vytvářet představy, které se svou ostrostí a jasností vyrovnávají skutečnému vjemu.
- Intuitivnost a názornost – v myšlení se projevuje tak, že nerespektuje všechny podstatné znaky skutečnosti ani zákony logiky, bývá do značné míry subjektivně zkresleno, např. vlivem vjemové nepřesnosti, emocionálně zabarvenou potřebou aj.
- Synestézie – vyvolání vjemu jednoho smyslu podnětem z jiné smyslové oblasti, projevuje se např. jako barevné slyšení, kdy sluchový vjem je doprovázen barevným dojmem.
- Synpraktičnost – těsné sepětí myšlení s činností, kterou dítě současně vykonává
- Fantastičnost – dávání tajuplného rázu jevům okolního světa, fantazií tak vyplňují mezery a nedostatky paměti a rozumových možností.
- Arteficialistický pohled na svět – dítě se představuje, že svět „někdo“ udělal.

Se specifiky ve vnímání v dětském předškolním věku jsem se setkala ve své praxi nespočetněkrát. Mohla jsem být například svědkem toho, jak pozornost dětí na detaily předmětů stoupá s jejich věkem. Ověřila jsem si také, jak moc se projevuje ve vnímání dětí v tomto věku prvotní zaměřenost na výraznější barvy a zřetelně vymezené tvary. Uvědomuji si tak stále více, jak důležité je pro učitele znát tato specifika dětského vnímání a pojmání světa. Učitel pak může předkládat dětem zcela podnětné úkoly a vytvářet pro ně tak specifické prostředí, jak jen to ke svému vzdělávání potřebují.

Autoři V. Slavíková, J. Slavík a H. Hazuková (2003, str. 139) dále uvádějí, že děti ve věku kolem 3 – 5let si nejlépe pamatují to, co mohou samy vidět nebo, ještě lépe, s čím mohou přímo manipulovat. Tomuto typu paměti se říká smyslově názorná paměť. Vybavování představ je bezděčné, tedy nepodléhá záměrnému rozhodování. Děti předškolního věku si nevybaví nějaké živé zrakové představy „na povel“. Je důležité, aby se děti pozvolna uvedly do situačních a zážitkových souvislostí, z nichž se

představy samy vynoří, a poté se teprve mohou stát oporou pro výtvarnou tvorbu. Nejlépe k tomuto například slouží příběhy, které děti vtáhnou do svého děje a vyvolají živé vzpomínky a představy.

Dětská fantazie je podle autorů uvedených výše těsně závislá na tom, co dítě samo skutečně zažilo. Ve čtyřech letech se fantazie začíná promítat do okolního světa a mezi 5. – 6. rokem se projevuje nápadný pokrok ve vývoji paměti, představivosti, fantazie a duševních schopností obecně. Velkou roli v tomto procesu hraje používání pojmů a symbolů. Jejich prostřednictvím se totiž dítě stává méně závislé na bezprostředním vnějším podnětu a může bohatěji rozvíjet svůj interní svět. Nejdůležitějším východiskem k rozvíjení duševního života je pak vzájemná podpora slovního, dramatického, hudebního a výtvarného projevu na společném základě imaginace. Díky vzájemnému obohacování různých symbolických soustav mohou fantazijní představy vznikat bez přímého působení okolní reality. Dítě tedy začíná být schopné samo aktivně vyvolávat imaginaci (tj. snít a fantazírovat), a to i bez přímého vnějšího podnětu. Představy a fantazie se pak stávají zcela jedinečné, ale zároveň abstraktnější a obecnější, a to se samozřejmě projevuje i na výtvarné tvorbě, která je pak tvarově i námětově bohatší.

1.3.4. Tvarová psychologie a její přínos

Zajímavé poznatky k tématu vnímání našeho okolí má také tzv. tvarová psychologie (Gestaltpsychologie). Malému shrnutí poznatků v této oblasti se věnoval Uždil ve své publikaci (1978, str. 80-83). Nejprve upozorňuje na to, že tvarová psychologie se dnes dělí na celou řadu směrů, proto dále uvádí jen ty body, na kterých se většina jejich příznivců více méně shoduje a na co je vhodné upozornit právě v souvislosti s vnímáním a výtvarným projevem.

Prvním takovým bodem je, že tvarová psychologie se domnívá, že mezi světem a naším vědomím není tak jednoduché spojení, které by vypadalo tak, že vnější svět vysílá podněty, které jsou pak zachycovány našimi receptory a cestou spolu s dalšími procesy nakonec skládány do jakési mozaiky, která by se dala nazvat vjemem. Způsob našeho nazírání a výběr toho, co vnímáme je dán jakousi organizovaností našeho duševního života. Za přirozených podmínek je to tedy nervový systém, jenž rozhoduje,

co vůbec má být viděno (cítěno, slyšeno), také jak se to má spojit ve větší souvislosti, jaký má význam a tak dále.

Druhým bodem je zkráceně řečeno, že vjemy jsou do značné míry obrazem organizace a funkce psychofyzionomického prostředí naší bytosti, ale ve své konkrétní existenci jsou závislé na vnějším podráždění.

Za třetí „zákony“ formující vjem a reprodukcující tak vnitřní řád psychonomického pole existují před veškerou zkušeností. Avšak u vnímání je možná bohatá diferenciací a vnímání může být konfrontováno s racionálními soudy a odváděno tak od své naturální podoby. Nepodaří se nám například chápat určitá rozmístění bodů jinak než jako shluky. Útvary ohraničené linií mají tendenci k tomu, aby tvořily „figuru“. Musíme chápat nesouvisející stigmata jako celek a uzavřenost – v našem vnímání se prosazuje zákon „dobrého tvaru“. A takových zákonů, které podle zastánců tvarové psychologie určují charakter našeho vjemu, je celá řada.

Tvaroví psychologové taky zdůrazňují, že role subjektu při tvorbě vjemu je větší právě v raném dětství než později, kdy si člověk zvyká všemožně kontrolovat své vjemy. Úplné přiřazení receptorů a analyzátorů, úplná specializace není vlastně provedena nikdy. Rané dětské vnímání, o kterém říkáme, že je synestetické (tj. že se v něm účastní smysly neodděleně a že trvale „spolupracují“) je ve skutečnosti daleko komplexnější. Jako jakési kritérium správnosti vjemu je tedy praxe. Trvalé zaměřování a regulování našich smyslových center tvoří důležitý základ k udržení pravého citu pro realitu a normální posuzování vnějšího světa.

Shoda mezi vnímáním, vnitřní zkušeností, představováním, myšlením a vytvářením

Uždil (1978, str. 83-85) se zabývá tématem shody mezi vnímáním, zkušeností a myšlením člověka. Tím, že se vnímání spojuje s celou latentní zkušeností, se mění v postoj zahrnující už i výchozí body reagování, jednání. Člověku, ale i zvířeti tedy stačí fragmentární smyslové dojmy (např. záblesk barvy, letmý pohyb, záchvěv zvuku), aby rázem aktualizoval složité duševní obsahy a dal dané situaci věcný nebo emocionální význam. Podmínkou tu ovšem zůstává dostatečná a v dostatečné míře emocionálně

podložená zkušenost. Vlastním obsahem této latentní, ve vědomí často přítomné zkušenosti, je i individuální vztah k vnímanému předmětu nebo situaci. Teprve jeho přičiněním se mění vjem v obsah, prožitek.

Dále autor zmiňuje komplexnost vnímání a jeho změnu v průběhu dalšího duševního zpracovávání. Hovoří o tzv. „distančním myšlení“. Možnost takového distancovaného postoje je dána až tehdy, když se individuum naučilo prakticky rozlišovat subjekt a objekt a kdy chce (ať už ze spontánních pohnutek nebo proto, že je k tomu přivedeno vychovatelem) rozlišovat na objektu jeho materiální vlastnosti nezávisle na jejich signálním významu. Důležitou připomínkou je pak to, že tento analytický systém nelze předpokládat příliš brzy. Jeho předčasná kultivace může vést k destrukci přirozené komplexity vnímání a jakéhosi duchovního uchopení skutečnosti spolu se strukturami, v nichž se mísí objektivní se subjektivním a vždy celek převládá nad částmi. Každá nová zkušenost trochu podmiňuje vnitřní strukturu člověka. Po celý život je člověk nucen upravovat si vztah k sobě samému a ke světu. To se děje nejen prostřednictvím přímého „vnějšího jednání“, ale také zacházením s představami. Autor se zde dále zamýšlí nad tím, že právě toto ujasňující, rozvíjející, členící a strukturující zpracování zkušeností a představ je životně důležité, a že se ho dosahuje pomocí konkrétní formy, vytvářivou činností a hrou. Ve shrnutí se tedy dá říci, že smyslové i rozumové chápání světa je do značné míry tvarově podmíněno, je především pochopením formálního řádu věcí.

Myšlení pak autor vysvětluje jako specifickou formu prožívání. Metodické pořádání toho, co bylo prožitkem, zkušeností, vnímáním atd. uchopeno a co se musí podrobit dalšímu (v jistém slova smyslu vyššímu) řádu.

Jak Uždil publikuje (1978, str. 85-87), tvarová psychologie se mimo jiné zastavuje nad podstatou představ. Je o nich známo, že je lze vyvolat i bez vnějšího podráždění, ale ve většině případů má podíl na jejich vytváření právě vnější popud. Autor uvádí, že podle některých názorů jsou to „obrazy vnitřních zkušeností“, nasbíraných na základě mnoha vjemů a dojmů, převedené do nenázorné polohy a uložené do paměti. Jejich typickým znakem je pak obecnost a nedostatek individuálních rysů. Gestaltisté popisují jev „věčné konstanty“. Je pro ně vysvětlením, že rozeznáváme

velikost předmětů v dálce a nemýlí nás jejich zmenšení, že určujeme skutečnou rychlost u vzdálených vozidel a podobně. Regulativ této věcně (vjemové) konstanty uvádí všechny jevy na jakousi střední hodnotu, a tím umožňuje jistější vnímání a bezpečnější orientaci. Usnadňuje tedy znovupoznání, odlehčuje paměti a je velkou měrou odpovědná za zevšeobecnování. Dalo by se tedy říci, že její „vinou“ jsou si všechny obličeje podobny a symetričnost je i tam, kde ve skutečnosti není.

Podle Uždila je zcela jisté, že pochod, kterým se vjem mění v představu, má svoje pravidelnosti a dá se předpokládat, že tu působí tytéž řídicí principy. Autor sám uvádí:

„Náš „vnitřní obraz“ talíře je vytvořen na základě mnoha pozorování, v nichž skoro vždy náš hlavní zorný paprsek dopadá šikmo na plochu dna (typický příklad: talíř na stole pozorovaný tím, kdo z něho jí), a byl by spíš elipsový než kruhový. My však máme v mysli uložen kruhový tvar talíře. Barvu rajského jablíčka, tj. lokální tón jeho slupky, nevidíme vlastně nikdy: vždy je pozměněna dopadem světla; přece ji však bezpečně známe a „nepočítáváme“ do ní lesky ani stíny.“ (Uždil 1978, str. 86)

Autor dále zmiňuje, že konstantní vnímání dovede příležitostně „odstranit“ i barevné proměny, vznikající pod vlivem působení zákona kontrastu, že tak vlastně usnadňujeme a „zlidšťujeme“ své vjemy tím, že do nich promítáme vlastní fyziognomické tendence. Pak se jeví, že teprve určitý stupeň tohoto „zlidštění“ mění vjemy v dojem. Jestliže se tedy setkáváme s neuspokojivými, nezřetelnými útvary, jsme v pokušení je dotvořit, a to v tom smyslu, že na ně vložíme jakýsi „rastr“, uplatňující se v našem vnímání, a přizpůsobíme je jeho řádu. Jednoznačnost, přehlednost, rytmičnost, symetričnost se jako estetické kategorie uplatňují v lidovém umění, které je tak svým tvarovým řádem bližší primární psychologické sféře člověka, než například umění moderní.

Uždil tedy srozumitelně shrnuje poznatky tvarové psychologie a uvádí je do souvislosti s každodenním životem. Vysvětluje a osvětluje aspekty, kterými se tvarová psychologie zabývá. Neopomíná také hovořit o vývoji vnímání a zamýšlí se nad přínosem, který tvarová psychologie přináší právě pro didaktická vedení výtvarného vytváření. Shrnutí vývoje vnímání Piageta a Inhelderové nám tak dává základ pro

pochopení myšlenek směru tvarové psychologie a jejích specifík. Uždil však tato témata zpracovává již se zaměřením na výtvarné vytváření a umožňuje tak zamyslet se nad dalšími souvislostmi, které by mohly budoucí učitele zajímat a se kterými by se mohli v praxi setkat.

Sama jsem se stala svědkem uplatňování použití jakéhosi „rastru“ ve výtvarné tvorbě dětí. Měla jsem příležitost sledovat tvorbu představ a následné aplikování těchto představ do výsledného tvaru hmoty. Někde jsem u dětí pozorovala uplatnění „vnitřních zkušeností“, jindy zase přetvoření emocionální zkušenosti v obsah a poté v jeho interpretaci. Právě díky analýzám a reflexím, systematicky uspořádaným, aby budoucímu učiteli podávaly jasný obraz, si může uvědomit specifika výtvarné tvorby a utvářet vsřícné prostředí pro rozvoj dítěte.

Nevidíme jen očima

Uždil (1978, str. 89-90) se věnuje i tématu vnímání různými smysly. Dle autora zrakové vnímání sice má mezi smyslovým vnímáním velkou úlohu. Avšak dítě se se světem seznamuje od počátku velmi všestranně. Pozorujeme, jak dítě předměty, které dostane do ruky, nejprve obrací na všechny strany, ohmatává je, zkouší jejich pevnost a pokouší se je rozebrat. Opětovně je bere do ruky znova a není nikdy jejich ohledáváním unaveno. Podle některých názorů jsou prý jeho taktilní zážitky v této době dokonce primární, tvarové zkušenosti jsou teprve později „optifikovány“. Dle Uždila proto není žádné překvapení, že se s výtvarnou činností setkáváme nejen u dětí normálně vidících, ale i u těch, které jsou slabozraké nebo dokonce od narození slepé. Oporou jejich představivosti je jejich hmatový smysl, tělesné pocity, svalové informace, vzruchy a kinestetické (pohybové) prožitky. U slepých dětí se týká výtvarný projev hlavně modelované formy. Daleko více než u vidomých se uplatňuje věcnost představy, například modelování třešně probíhá tak, že nejprve vznikne pecka, která je obalena hmotou – dužinou. Z „jádra“ jsou pak ostatně modelovány lidské hlavy a figury.

Zkoumáním výtvarné činnosti nevidomých zjišťujeme přítomnost a obecnou platnost faktorů, které spoluurčují výtvarný projev nevidomých. Platí to zejména v oblasti typologie dítěte a jeho výtvarného projevu. Podle některých měření je prý

zhruba polovina lidí „zařizena“ především vizuálně, čtvrtina hapticky (hmatově), další čtvrtina představuje smíšený typ.

Uždil v závěru připomíná: „*Haptické vidění*“ a prostorové cítění jsou fenomény, které se nejlépe projeví (a také kultivují) v průběhu vytváření, ačkoli jejich hodnota (i ta, které říkáme praktická) je širší.“ (J. Uždil, str. 90)

Jaká jsou specifika hmatového vnímání, a tvoření představ pouze dle hmatové zkušenosti, jsem si také s dětmi v praxi ověřovala. Byla jsem překvapena, jak moc byla pouze tato hmatová zkušenost přínosná pro výsledná výtvarná díla. Děti vytvářely na základě této zkušenosti předměty většinou proporcionálně přesnější a „vyzrálejší“ než jak tomu bývá z výchozí zkušenosti ryze vizuální. Uvědomila jsem si, jak důležité je mít možnost prostorový předmět vnímat hmatem, a to nejen v předškolním věku.(viz 5. Jednotka – hrneček s podšálkem)

Vnímání-představa-forma

Podle Uždila (1978, str. 92-93) je představa jakýmsi východiskem pro vznik formy. Ovlivňuje náš výtvarný projev a my u něj tak můžeme očekávat určité pravidelnosti, které se uplatnily v našem osvojování světa. Jako tyto pravidelnosti uvádí:

- Zdůraznění a nadsázku – u těch tvarů nebo jejich částí, které jsou nebo se zdají být důležité, hlavní a zajímavé.
- Vypuštění částí – těch, na které se malířova pozornost nesoustředila.
- Tvarové zdůraznění – pomocí linie, plochy, barvy, kontrastu, pregnance forem může vést k tvarové deformaci, k subjektivnímu vidění proporcí atd.
- Zdůraznění směrů – a jejich diferenciaci, zpočátku pravý úhel pro maximální odlišnost směrů (R-princip).
- Grafické spojení různých časových bodů – zhuštění dějové představy do simultánní jednoty.
- Psychogenní pojetí prostoru – předměty reprezentovány kresbou nedbající na hledisko pozorovatele atd.

- Tvarová konfigurace – představa formy je postupně podmiňována představou plochy a představa jednoho tvaru navazuje na představu druhého tvaru buď pole principu analogického přenosu, nebo pod vlivem pohybového činitele, tvary se pak k době přibližují zaoblováním hran a rohů nebo naopak, zároveň se však přitahují ty tvary, které dohromady vytvářejí optickou jednotu, nebo i ty, které jsou protikladné (malý-velký,...).
- Výrazové vystupování – zahrnuje všechny předchozí jevy, ale překonává je odchylkou od věcné konstanty k estetickému pólu, tato potřeba výrazu se projevuje jako „přebásnění tvaru“, transpozice barev, porušení reálného řádu obrazové plochy, uvedení fantastických prvků.

2. Praktická část

2.1. Úvod

Základním kamenem praktické části je Kapitola o datech, která je strukturována do jednotlivých výzkumných jednotek. Tento soupis dat je shrnutím materiálů zúčastněného pozorování, které jsem prováděla během vedení hodin keramiky v mateřské škole. Připojeny jsou také modelové fotografie výsledných prostorových děl dětí, spolu s odkazy na Přílohy, kde se nacházejí další podrobné záznamy z hodin i s dalším fotografickým materiálem dalších výsledných tvarů a pojetí děl dětí. Právě utřídění a opakované procházení těchto dat, spolu s procházením fotografických záznamů děl a videozáznamů z hodin, bylo výchozí jak pro následující zamyšlení se nad tímto sebraným materiálem, tak pro vytvoření závěrů empirické části.

2.2. Výzkumný cíl

- Prozkoumat oblast tvarové představivosti a myšlení v materiálu v kontextu vytváření z keramické hmoty u dětí předškolního věku.
- Prozkoumat vzdělávací zisky, obsahy a přínosy vytváření z keramické hmoty v předškolním vzdělávání.
- Sledovat, jak způsob pojetí vedení výtvarného vytváření ovlivňuje dětskou tvorbu a její přínosy.

2.3. Výzkumné otázky

Jaké vzdělávací zisky, obsahy a přínosy přináší práce s keramickou hmotou v předškolním vzdělávání?

Formuje práce s keramikou tvarovou představivost a myšlení v materiálu u dítěte předškolního věku?

Co vše je důležité pro přípravu podnětného, rozvíjejícího prostředí nejen pro plastickou výtvarnou tvorbu?

2.4. Metody výzkumu

2.4.1. Založená teorie (Grounded theory)

Tato výzkumná sonda používá dnes již tradiční nástroj kvalitativního výzkumu, založenou teorii (název se také často překládá jako zakotvená teorie, grounded theory). Jak Švaříček a Šed'ová (2007, str. 84-96) zmiňují, tento design neboli plán či druh uspořádání výzkumu byl vyvinut v 60. letech 20. století. Od té doby prošla mnoha modifikacemi a získala mnoho různých variant. Autory zakotvené teorie jsou Barney Glaser a Anselm Strauss. Šed'ová přímo uvádí: „*Zakotvená teorie proto představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření energie.*“ (Švaříček, Šed'ová 2007, str. 84). Teorie je tedy induktivně odvozena ze zkoumání určitého jevu, ověřena shromažďováním údajů o tomto jevu a následnou analýzou údajů. Schematicky řečeno jsou tedy procedurami zakotvené teorie:

- (1) sběr dat směřující k teoretické plnosti kódů;
- (2) kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií – proměnných budoucí teorie;
- (3) konstruování teorie jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi – proměnnými.

Základním rozdílem mezi verzemi zakotvené teorie jsou pak různé přístupy ke kódování (dvě základní fáze kódování – substantivní a teoretické či tři základní fáze kódování – otevřené, axiální a selektivní). Dalšími základními principy zakotvené teorie jsou soustředění se na sociální procesy, dynamický popis dění. Zakotvená teorie ukazuje, jak změny podmínek ovlivňující jednání nebo interakci vedou ke změnám reakcí aktérů. Výzkumník přistupuje k datovému materiálu s maximální nepředsudností a otevřenou myslí. Přehled literatury je prováděn ex post, ve chvíli, kdy výzkumník hledá vysvětlení pro své nálezy a chce je porovnat s nálezy jiných výzkumníků.

2.4.2. Pojetí výzkumu

Hrubá struktura výzkumné sondy byla vlastně můj první krok k vytvoření pojetí celé bakalářské práce. Přes jednotlivé otázky, které mne během výuky dětí napadaly ohledně vývoje a tvorby jejich představivosti, myšlení v materiálech a tvarech, jsem se dostala až k tvrzením, která nechci nazývat přímo hypotézami, ale mají některé rysy hypotéz, jsou to tvrzení o vztahu proměnných. Pomocí těchto hypotéz a jejich vzájemným napojením a propojením jsem se propracovala k vytvoření oddělených jednotek (hodin) kroužku keramiky, které jsem současně pojala jako výzkumné jednotky.

Hodina byla tedy pojata vždy zaměřena na splnění konkrétního úkolu, se kterým si děti měly bez mojí pomoci poradit. Samozřejmě jsem explicitně nezmiňovala, o co mi ve výzkumu v úzkém smyslu jde, nebylo by ani možné bez dorozumění to dětem vysvětlit. Úkoly jsem jim ale zadávala co nejpřesněji, a stejně jsem pracovala s reflexí, takže se domnívám, že jsem na pochopení toho, o co mi ve výzkumu jde, děti přiměřeně angažovala. Se zadaným úkolem si děti měly poradit a to zcela samostatně, aby nehrozilo, že si budu sama odpovídat na své otázky, a o dětech nic nezjistím.

Pochopila jsem, že ne vždy autor výzkumu pozoruje jako výsledný jev to, co si myslel, že se ve výzkumné jednotce objeví. Tak tomu bylo i v mém výzkumu, nově otevřená otázka se jevila zajímavější a neopomenutelná. Je potřeba říci, že se výzkum ve svém průběhu postupně proměňoval a směřování nepatrně měnil. Nemalý podíl na této změně má i průběžně studovaná literatura. O tom ale více v jednotlivých kapitolách zabývajících se jednotkami výzkumu a jejich analýzou.

2.4.3. Charakteristika výzkumných skupin

Výzkumné skupiny představují děti různého věku z jedné mateřské školy. Tyto děti se dobrovolně přihlásily na keramický kroužek. Jedná se pouze o část heterogenní třídy, která se v této malé školce nachází.

Skupina A

Skupinu A tvoří jedenáct dětí. Většinou se jedná o děti předškolního věku, které tento mnou vedený kroužek navštěvují již druhým rokem. S většinou dětí se tedy znám

velice dobře a jejich vývoj už nějakou dobu pozoruji. Menší část skupiny jsou děti, které chodí na tento kroužek keramiky prvním rokem a jsou buď předškoláci, nebo děti 3 – 4 leté. Výzkumná skupina vypadá podrobněji takto:

1. Po dva roky navštěvuje kroužek keramiky v mém vedení:

T. M. (6,5 let) - dívka

T. V. (5,10 let) - dívka

B. M. (6,5 let) - dívka

D. S. (5,11 let) - chlapec

D. B. (6,1 let) - chlapec

A. Š. (6,8 let) - chlapec

Z. O. (5,11 let) - dívka

2. Prvním rokem navštěvují kroužek keramiky v mém vedení:

N. A. (5,1 let) - dívka

T. Š. (3,10 let) - dívka

V. M. (3,9 let) - chlapec

F. M. (6,1 let) - chlapec

Skupina B

Skupinu B tvoří také jedenáct dětí různého věku, většinou však předškolního. Tato nová skupina byla sestavena díky nově přichozím dětem do školky. Většina dětí ze skupiny A odešla do základních škol. Ze skupiny A tak do skupiny B přešly pouze tři děti.

1. Kroužek keramiky pod mým vedením navštěvuje druhým rokem (byl členem skupiny A):

N. A. (6,6 let) - dívka

T. Š. (5,5 let) - dívka

V. M. (5,4 let) - chlapec

2. Kroužek keramiky pod mým vedením navštěvuje prvním rokem:

A. M. (6,4 let) - chlapec

H. P. (3,11 let) - dívka

L. H. (5,9 let) - chlapec

L. R. (6,2 let) - dívka

M. M. (5,5 let) - chlapec

O. Č. (5,10 let) - chlapec

P. Š. (6 let) - chlapec

V. Ž. (6,3 let) - chlapec

2.4.4. Prostředí

Fyzické prostředí

Je důležitou okolností výzkumu, proto jej zde chci popsat.

Výuka kroužku keramiky a pozorování probíhalo v prostorách této malé školky sídlící v Praze. Kroužek a jeho hodiny probíhaly vždy ve stejné místnosti, dílně nacházející se v přízemních prostorách školky. Tato dílna není nijak veliká, a protože se tato místnost používá i k jiným účelům, nebylo vždy organizačně jednoduché tyto dvě odlišné aktivity skloubit. V místnosti se nachází čtyři větší stoly dětské velikosti a odděleně v rohu místnosti větší, učitelský. Je zde také okénko a dveře do úzké vedlejší místnosti s umyvadlem a dalšími potřebami. Poblíž této dílny se nachází malý prostor pro skladování hlíny a veškerých keramických pomůcek. Do tohoto skladu mám neomezený přístup a užívám ho zcela pro své účely. Třída dětí a prostory pro

každodenní činnosti se pak nachází v horním patře budovy, takže jsme zde vždy měli pro hodiny kroužku zcela soukromý oddělený prostor od aktivit ostatních dětí.

Sociální stránka prostředí

Ve školce jsem se setkala s velmi vstřícným vedením a vstřícným přístupem. Atmosféra zde byla vždy velmi příjemná a bylo ji cítit jak k přístupu učitelek k dětem, tak i od dětí. Tuto příjemnou atmosféru jsem se tedy ve svých hodinách snažila co nejvíce zachovat. Ve spolupráci s touto školkou jsem tak již druhým rokem pokračovala hlavně díky vstřícnému a pohodovému klimatu, které školka nabízí.

2.4.5. Metody sběru dat

Díky vedení kroužku keramiky v mateřské škole mám jedinečný, dlouhodobý přístup k dětem a k pozorování sociálních interakcí, pozorování jejich vývoje a rozvoje, a to nejen v oblasti výtvarného vyjadřování. V pojetí jednotlivých hodin – chviliek keramického kroužku, nejsem zvenku nijak omezená. Tato společná setkání tedy mohu pojmut zcela dle vlastního uvážení. Za svou hlavní metodu sběru dat považuji zúčastněné pozorování. Toto pozorování bylo vždy započato zadáním určitého úkolu. V průběhu hodiny jsem někdy dětem pokládala doprovodné otázky k zadanému úkolu. Po zadání úkolu už jsem se snažila co nejméně zasahovat do činnosti dětí a ponechat „volnou ruku a otevřené oči“ pro jejich tvorbu.

V souvislosti s výzkumnou prací jsem si musela ujasnit svou roli v kroužku, ve kterém jsem dosud pracovala pouze jako učitelka. „*Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ (Švaříček, Šedřová 2007, str. 143) Zúčastněný pozorovatel zastává dvě úlohy zároveň, jednak je účastníkem interakcí (účastní se probíhajících aktivit jen do jisté míry) a jednak je pozorovatelem a od ostatních aktérů se odlišuje záměrem (např. chce objevit novou teorii z pozorovaného). Toto pro mě bylo sice nové, ale zároveň jsem si uvědomila, že učitel by podobným způsobem mohl a možná měl postupovat i při „normálním“ vyučování, kdy se nepovažuje za výzkumníka. Je to jistě způsob, jak zlepšit svou vlastní učitelskou praxi.

Zúčastněné, přímé nestrukturované pozorování je ještě v každé sledované jednotce opřeno o videozáznam, který během této jednotky pořizují, a o fotografický materiál, který mi slouží pro zpětné dlouhodobější zamyšlení se nad výslednými artefakty, případné porovnání či posouzení vývoje jednotlivé dětské tvorby.

Mezi další metody sběru dat, které se v mém výzkumu objevily, patří doplňující kolektivní (skupinový) rozhovor s dětmi na daná témata. V jednom případě jsem také své pozorování doplnila experimentem, který měl ověřit platnost či neplatnost daného pozorovaného jevu.

2.4.6. Harmonogram realizace výzkumu

- Začátek vedení kroužku Keramiky v dané mateřské škole – říjen 2010
- Sběr výzkumného materiálu – duben 2012 – prosinec 2012
- Uskutečnění první výzkumné jednotky (skupina A) – duben 2012
- Uskutečnění poslední výzkumné jednotky (skupina B) – prosinec 2012
- Studování odborné literatury dané tematiky – od června 2012
- Sepisování nasbíraných dat a třídění materiálu – červen 2012
- Ucelené sepisování práce – leden 2013
- Analýza dat a ucelené sepisování praktické části – březen 2013
- Vyhodnocení a závěry pro teorii a praxi – duben 2013

2.4.7. Technika analýzy

Pro zpětné reflexe a možnost opětovného sledování jevů, jsem vždy výzkumné jednotky nahrávala na videozáznam. Výsledná díla dětí jsem pak vždy ještě zaznamenala na jednotlivé fotografie. Po přidání přípravy jednotky a terénních poznámek z hodiny tak byla vždy utvořena ucelená složka pro jednotlivé jednotky. Z materiálů těchto složek jsem poté vycházela. Pozorovala jsem zpětně jednotlivé situace, projevy a reakce dětí a celkový průběh hodiny. Z těchto opětovných pozorování

jsem si poté zapisovala poznámky, evidovala různé jevy a témata, která se v hodinách objevovala.

Pro analýzu dat jsem použila metodu kódování. Tato metoda vedla k vytvoření určitých předpojmů, většinou ve formě slovních spojení, které nějakým způsobem charakterizovaly např. reakce dětí. Dalším krokem pak bylo vytvoření jednotlivých konceptů ve formě pojmů a následné vytvoření určitých kategorií zahrnujících tyto pojmy. Následně jsem si vytvořila „mapu“, na kterou jsem zaznamenala tyto kategorie a snažila se nalézt a zaznamenat určité vztahy, které mezi těmito kategoriemi vznikají. Těžším úkolem pak pro mne bylo hledání hlavních témat, kategorií a jevů pro vytvoření otázek plynoucích z výzkumů, hledání odpovědí na tyto otázky a následné přemýšlení, zda by vše mohlo směřovat i k vytvoření jakési teorie.

2.4.8. Způsob zajištění kvality, etické aspekty

Průběh celého výzkumu i jeho jednotlivé části (navržení a přípravu a smysl výzkumných jednotek) jsem průběžně konzultovala s vedoucím práce a kolegy. Průběžně jsem také prezentovala předběžné výsledky, které se během jednotek ukazovaly, dle toho byly navrhovány a připravovány další tyto výzkumné jednotky. Pozorované jevy jsem si ověřovala zadáváním úkolů, které vedly k opětovnému objevování daného jevu a k jeho opětovnému pozorování.

Všichni zákonní zástupci dětí byli též seznámeni s průběhem výzkumu v rámci keramického kroužku v mateřské škole. Byl sepsán písemný informovaný souhlas, kde byli zákonní zástupci dětí seznámeni s druhy sbíraných materiálů a upozorněni na možnost nabídky přečtení a připomínkování výzkumné zprávy. O pořizování fotografického materiálu vzniklých děl a vytvořením videozáznamu byly informovány zúčastněné děti.

2.5. Kapitoly o datech

2.5.1. Úvod

Hlavní část kapitoly o datech je strukturována na jednotlivé části – výzkumné jednotky – které podrobně vypovídají o vedené hodině. Pro objasnění zadaného úkolu je připojeno shrnutí, které popisuje mnou pozorovaný zajímavý jev. Připojen je také odkaz

na úryvek teoretické části pro osvětlení pozorovaného jevu, případně odůvodnění jeho vzniku. Dále je připojena krátká reflexe týkající se chyb, které jsem si uvědomila, někde také uvádím další možnosti uskutečnění úkolu. Nakonec je zde přidána stručná fotografická dokumentace pro lepší představu výsledných vzniklých artefaktů, spolu s odkazem na přílohy, kde je reprezentována širší dokumentace k jednotce. Záznamy jednotek za sebou chronologicky následují dle data realizace, nově jsou přidány pouze opakované realizace úkolů. Jednotky na sebe tematicky nenavazují.

2.5.2. Hlavní část kapitoly o datech

1. jednotka – Šnek

Východisko: Fotografie keramického šneka lezoucího (zavěšeného) na květináči - Šnek je na fotografii tvořen ze dvou částí – z těla s háčkem na zavěšení a z prostorové spirálovité ulity, jež je k tělu připojena.

Úkol: Vytvořit šneka, který vylézá z květináče (dle fotografie)

Znění zadání: Dle ukázky předmětu na ploše (fotografie z knihy - Keramika bez hrnčířského kruhu : od A do Z : dekorativní i praktické výrobky z hlíny / [autorky Sia Dreher ... et al. ; překlad Miriam Lacinová], Ostrava: Anagram, 2007) vytvořte stejný předmět – popisu obrázku či popisu postupu práce.

Kritéria hodnocení: Samostatná činnost, provedení, funkčnost.

Shrnutí: Nikdo z dětí nevytvořil poprvé šneka i s háčkem pro zavěšení. Příčina by mohla být v neadekvátním zadání, které neodpovídá vývojově nízkému věku pro uvažování o funkčnosti, nebo v souvislosti se zkušeností s živým šnekem – ten nepotřebuje háček, aby držel na květináči, udrží se na šikmé a svislé ploše sám. Tato jednotka proto bude provedena ještě jednou. Bude doplněna rozhovorem, pomocí něhož děti budou vedeny k podrobnějšímu uvažování o funkčnosti a nad dalšími možnostmi přemýšlení nad úkolem.

Výchozí fotografie a jeden z výsledných tvarů děl (dále viz Příloha číslo I):



Doplňující jednotka k 1. jednotce

1. jednotka byla doplněna zopakováním hodiny se stejným námětem, z důvodu doplnění rozhovoru s dětmi týkajícího se jejich funkční představivosti a zamyšlením se nad funkčním prvkem na konkrétním prostorovém artefaktu. Východiskem této jednotky tedy nebyla fotografie šneka zavěšeného na něčem, ale fyzický předmět keramického šneka. Doplněn byl tedy i rozhovor s dětmi před samotnou tvorbou. Tohoto rozhovoru se zúčastnila nově vytvořená skupina dětí v rámci kroužku keramiky v novém školním roce.

Východisko: Keramická figurka šneka (prostorový-fyzický artefakt).

Úkol: Vytvořit šneka, který se dá na něco zavěsit.

Znění zadání: Dle ukázky fyzického předmětu – figurky šneka, vymyslete, jak to udělat, aby šnek mohl držet zavěšený na květináči, plotu a podobně. Poté takového šneka zkuste sami vytvořit.

Kritéria hodnocení: Zapojení se do rozhovoru na dané téma funkčnosti, nápaditost, funkční představivost, praktická realizace.

Shrnutí: Děti po zadání úkolu a položení otázky zaměřené na funkční detail předmětu příliš slovně nereagovaly. Většina dětí opakovala, že neví, jak to udělat, aby šnek mohl viset například na květináči. Až po zopakování mé otázky a přiložení keramického

šneka k misce začaly děti více přemýšlet a V. M. napadlo, že musí být na konci šneka háček. Nakonec ale háček na šnekovi opět nikdo neudělal, ani samotný V. M. Bylo rozpoznatelné, že děti se na vytváření šneka velice zaujatě soustředily a na tvorbu funkčního detailu si nevzpomněly a přidělavat háček se jim už nechtělo.

Příklad výsledného tvaru díla (dále viz Příloha číslo I):



Závěrečné shrnutí: Jako hlavní důvod toho, že děti v obou případech háček nevytvořily, vidím špatně zvolené východisko pro zjištění funkční představivosti. Šnek jako živý tvor v přírodě nepotřebuje žádný háček, aby se udržel na svislé ploše. Příčina by také mohla mít souvislost s nízkým věkem pro zaujatost nad přemýšlením o funkčnosti, a tedy s nerozvinutým uvažováním o funkčnosti.

Právě zde jsem si tak mohla ověřit fakta, která například autoři Slavík, Slavíková a Hazuková uvádějí k tématu specifčnosti vnímání v dětském předškolním věku. Funkční detail a uvažování nad ním zde mohl být opomenutý nebo zasunut do pozadí před zaujetím pro tvorbu předmětu jako takového.

Reflexe: Příště bych pro podněcování dětského myšlení nad funkčností a funkčními detaily předmětů zvolila jiný námět. Z této realizace jsem mohla pozorovat, že námět keramického šneka, který má být zavěšen, děti nevede přímo k uvažování nad tímto detailem. Šnek v přírodě žádný háček nepotřebuje, aby mohl držet na svislé ploše. Jako učitelka-výzkumník jsem díky této jednotce pochopila, že realizaci složitějších artefaktů je třeba procházet krok po kroku, aby zadání bylo pro děti adekvátní jejich vývojovému věku.

2. jednotka – Slepice s kuřátky

Východisko: Obrysová kresba předmětu – slepice, před níž stojí košík, ve kterém jsou umístěna kuřata.

Úkol: Vytvořit slepičku s košíkem a kuřaty dle obrysové kresby.

Znění zadání: Dle ukázky předmětu na ploše – obrysová kresba – vytvořte z hlíny stejný předmět a to bez jakékoli mé pomoci – popisu práce, či obrázku.

Kritéria hodnocení: Samostatná činnost, prostorové pojetí.

Shrnutí: U tohoto úkolu zůstal vytvořený košík u většiny dětí vlastně zcela prázdný. Příčina toho, proč většina dětí nechala košík prázdný, by mohla souviset s nerozvinutou zkušeností se znakovým systémem obrysové kresby. Obrysová kresba se také jeví jako složitější znakový systém pro schematické zachycení prostoru. Děti tohoto věku tak ani vývojově nemusí chápat toto schéma.

Zde můžeme odkázat na autory uvedené výše v teoretické části práce. Výzkumy Piageta doplněné prací Gardnera nám jen potvrzují, že obrysová kresba a další znakové systémy související se zachycením prostoru na plochu, jsou pro děti předškolního věku těžko pochopitelné a že jejich rozvoj trvá až do období puberty, právě s nástupem stádia formálních operací.

Připomenu zde také opět autory Slavíkovou, Slavíka, Hazukovou (2003, str. 137-138), kteří podotýkají, že tento fakt neznamena, že dětem nebudeme ukazovat obrázky, kde se vyskytuje například perspektiva a další výtvarné prvky složitější na vnímání. Právě aktivní vnímání vytváří zázemí pro další pokroky v této oblasti. Prostorovou představivost tak můžeme podporovat vhodnými úkoly, zkoušením, ověřováním a experimentací v oblasti prostorové tvorby. Ani zadání tohoto úkolu dětem nepovažuji za zcela neúčelné pro jejich další rozvoj, například právě v oblasti prostorového vnímání a vnímání okolního světa vůbec.

Reflexe: Uvědomila jsem si, že bych ráda na konec hodiny připojila ještě rozhovor s dětmi na téma, proč některé košíky zůstaly prázdné, zda je to tak na obrázku opravdu nakreslené, zda je to z obrázku patrné či nikoli. Vedením takového rozhovoru bych se

mohla dozvědět více o dětském vnímání obrysové kresby a o vnímání prostoru zachyceného v ploše obecně. V neposlední řadě bych tak děti upozornila na zkušenost s jistým druhem zachycení prostoru na ploše a mohla tak podnítit zkušenost s převodem mezi těmito dvěma dimenzemi a spolu s dalším rozvojem prostorové představivosti.

Výchozí obrázek a příklad výsledného pojetí tvorby (dále viz Příloha číslo II):



3. jednotka – Kolektivní rozhovor

Tato jednotka byla jako jediná realizována jinou výzkumnou metodou – kolektivním rozhovorem, který byl také nahráván na videokameru k pozdější zpětné analýze.

Východisko: Z papíru nastříhané pláště známých geometrických tvarů – krychle, válec, kužel, jehlan, koule (jako neporušený papír ve formátu A4). Jako pomůcku pro připomenutí geometrických tvarů si děti mohly prohlédnout a osahat tyto prostorové tvary vytvořené z keramické hlíny.

Úkol: Sestavit z nastříhaných plášťů prostorový geometrický tvar.

Znění zadání: Prohlédli a pojmenovali jsme si tyto prostorové tvary. Dal by se některý z těchto prostorových tvarů sestavit z nastříhaných papírových plášťů, které jsem přinesla?

Kritéria hodnocení: Úspěšné sestavení tvaru.

Shrnutí: Děti nejmladší (tříleté) se do úkolu vůbec nezapojovaly, jakoby bylo těžké ho pochopit a uchopit. Děti starší (okolo čtvrtého roku) se nad úkolem zamýšlely, bylo

vidět, že nad ním intenzivně přemýšlejí. Nejstarší děti (pěti až šesti leté) se pro úkol nadchly a intenzivně nad úkolem přemýšlely, a to i prakticky. Některé z těchto dětí úkol dokonce velice úspěšně vyřešily nebo alespoň správně pojmenovaly jejich ne zcela dokonale složený tvar se správným geometrickým tvarem. Zdá se, že rozdílnost reakce dětí na zadaný úkol se týká hlavně jejich věku. Všimla jsem si také, že pokud tvar pláště připomínal výsledný tvar, děti si rychleji věděly rady (kužel a jehlan kontra válec).

Tato jednotka tedy potvrzuje to, co jsem mohla pozorovat u jednotky předchozí. Ověřila jsem si, že stárí hraje významnou roli ve vnímání prostoru, plochy a převodu mezi těmito dvěma dimenzemi. Opětovné zadání tohoto úkolu dětem vidím jako podporu jejich dalšího rozvoje v oblasti vnímání. Neodmyslitelně však také i jako vlastní rozvoj v oblasti učitelské praxe a způsobu práce s dětmi. Je pro mě důležité zjištění, starší děti tento úkol zaujal, a překvapilo mne s jakým nadšením se do něj „vrhaly“.

Reflexe: Myslím, že bych zde ještě mohla připojit další prostor pro uvažování nad úkolem, či připojení dalších otázek pro společný rozhovor s dětmi. Otázky by mohly směřovat k dalšímu uvažování nad převodem mezi dimenzemi a uvědoměním si, kde v životě tuto skutečnost vlastně používáme, a proč.

4. jednotka - Džbánek

Východisko: Fotografie detailu předmětu – džbánu (detail horního okraje džbánu).

Úkol: Na základě ukázky fotografie fragmentu určitého předmětu vytvořit prostorový tvar, ze kterého by mohl tento kousek pocházet.

Znění zadání: Dle ukázky kousku předmětu na fotografii zkuste vytvořit takový předmět, ze kterého by mohl tento kousek pocházet.

Kritéria hodnocení: Představa o části, představa o celku, samostatnost, harmonické zasazení části do prostorového tvaru.

Shrnutí: Při této jednotce použila, s výjimkou jednoho, většina dětí stejný postup tvorby. Základní tvary děl se tak podobaly a lišily se pouze v zakřivení tvaru. Většinou vznikly vázy. Po reflexi se ale objevila velmi důležitá otázka, a to, jestli děti nepoznaly předmět dle zachycené barevné dekorace předmětu. Nejednalo by se o zkoumání

tvárové představivosti prostorových předmětů. Proto bude tato jednotka uskutečněna znova, se stejným zadáním, avšak s jiným detailem tvaru předmětu.

Výchozí fotografie a jeden z výsledných tvarů děl (dále viz Příloha číslo IV):



Doplňující jednotka k 4. jednotce (Talíř)

Tuto jednotku jsem se rozhodla uskutečnit ještě jednou. A to z toho důvodu, že na předešlé vybrané fotografii detailu předmětu byla znatelná barevná dekorace – glazura s ornamenty. Děti tak možná poznaly artefakt na základě jeho dekorace. Výzkumnou jednotku budu opakovat způsobem stejného zadání, avšak za východisko zvolím fotografii detailu tvaru talíře zcela bez barevné dekorace a glazury.

Východisko: Fotografie detailu předmětu – talíře.

Shrnutí: Děti si hned po prohlédnutí vytváří představu předmětu – většina dětí tvrdí, že je to záchod nebo umyvadlo. Pouze tři děti tvoří misky (spíše ploché - vymačkávané, jedno ji tvoří z plátů).

Závěrečné shrnutí: Zde bychom si tedy mohli povšimnout, že dekor džbánu (střepu) z předchozí výzkumné jednotky děti mohl velice ovlivnit. U východiska doplněné jednotky, detailu talíře, jehož glazura je pouze bílá, je méně zřetelné, o jaký předmět se jedná. Z reakcí dětí je patrné, že se snaží identifikovat předmět na základě jeho povrchové úpravy, což ale samozřejmě může souviset s tím, že tato strategie se jim už v minulosti osvědčila. Každopádně si děti představy tvoří nejen podle tvaru části předmětu, ale při pátrání po tvaru uvažují v souvislosti s materiálem. Dalo by se tedy usoudit, že se děti předškolního věku při vytváření představ o světě, domýšlení a

interpretaci tvarů, opírají o povrch předmětu a o materiál, možná i více či alespoň dříve, než pro tento účel začnou používat geometrické představy.

Opřít se můžeme například o autory Slavíkovou, Slavíka, Hazukovou (2003, str. 137-138). Upozorňují na to, že ve třech letech děti vnímají především to, co samo upoutává jejich pozornost, s čím mohou bezprostředně manipulovat a správnost vnímání si ověřovat praktickou činností. Dávají přednost barvě před tvarem. Prostorové vidění a vnímání dětí se po třetím roce přibližuje vnímání dospělých. Autoři ale stále podotýkají, že ani 4-6 leté děti neztrácejí zálibu ve výrazných barvách a zřetelně vymezených tvarech. Dekor na džbánu se mohl jednoduše stát hlavním východiskem pro tvorbu představy tvaru. Tento faktický poznatek si můžeme ověřit skutečností, že děti při opakovaném zadání s detailem předmětu bez dekoru vytvořily díla různého pojetí.

Také tvarová psychologie nám hodně napovídá o našem vnímání okolního světa. Shrnutí zajímavých faktů uvádí Uždil (1978, str. 83-85) ve své publikaci. Jak je výše uvedeno, zabývá se tématem shody mezi vnímáním, vnitřní zkušeností a myšlením člověka. I zde se tedy konkrétně můžeme zamýšlet nad tím, jak velkou měly děti zkušenost s barevným dekorem na džbánu a zda tedy tvar předmětu nedomýšlely zcela podle tohoto prvku. Byl by to tedy, jak Uždil uvádí, jakýsi „rastr“, utvořený z předchozí zkušenosti, pomocí jehož použití si můžeme doplnit jednoznačnou podobu předmětu.

Reflexe: Tuto jednotku jsem se rozhodla uskutečnit dvakrát. Důvodem byla myšlenka, že si děti poprvé nejspíš odvodily tvar předmětu právě dle jeho dekoru.

Výchozí fotografie a jeden z výsledných tvarů děl (dále viz Příloha číslo IV):



5. jednotka – Hrneček s podšálkem

Východisko: Haptická zkušenost zcela bez zkušenosti vizuální. (menší hrneček s podšálkem).

Úkol: Na základě hmatové zkušenosti vytvořit co nejpodobnější předmět tomu, který byl ukryt v tašce.

Znění zadání: V kouzelné tašce se něco ukrývá, a já nevím co. Kdo ale dá do tašky ruce, ten přestane mluvit, nic o tom ani slovem neprozradí, a tak se dozvím, co v té tašce je jen podle toho, co děti vytvoří.

Kritéria hodnocení: Pochopení tvaru, vytvoření celkového tvaru, přenesení představy tvaru do hlíny.

Shrnutí: U této jednotky jsem pozorovala velké zaujetí dětí pro tvorbu. Podle mého názoru to souvisí s motivací ve formě hádanky – „Co se skrývá v kouzelné tašce?“ Práce dětí byly také velmi uspokojivé, a některé z nich dokonce zachovaly oblý tvar i podobné proporce výchozího artefaktu. Dalo se zde pozorovat, že většina dětí zachovala oblý menší tvar předmětu, někdy dokonce i proporce předmětu. Zdá se tedy, že haptická zkušenost je pro děti předškolního věku velmi důležitá. Dalo by se říci, že haptická zkušenost je pro ně velice dobře zapamatovatelná, přesnější a lépe pochopitelná.

Jak se můžeme dočíst v mnoha publikacích, například i u výše uvedeného autora Uždila (1978, str. 80-83), dětské vnímání je od počátku synestetické – tzn. vnímání se účastní a spolupracují zde všechny smysly. Autor se pak ve své publikaci dále věnuje výtvarným projevům nevidomých, a to hlavně výtvarným projevům prostorovým a zamýšlí se nad důležitostí haptického vnímání. Také Gardner (1999, str. 154-156) zmiňuje, jak logicko-matematická i prostorová inteligence dítěte vzniká na základě aktivního působení dítěte na svět. Uvádí dále Piagetovu myšlenku, že všechno poznávání, především pak logika a matematika, vychází v první řadě z vlastní činnosti s předměty, se kterými se v tomto světě setkáváme.

Až zadáním tohoto úkolu jsem si tedy zcela uvědomila, jak je pro děti předškolního věku a pro jejich vnímání důležitá právě haptická zkušenost s předměty, zkušenost

právě skrze prostorový svět, ve kterém se pohybujeme a který známe. Také to, jak moc se může tento fakt projevit ve vnímání a zachycení podoby věcí ve výtvarném projevu a výtvarné tvorbě.

Reflexe: Při tomto úkolu jsem pozorovala velkou zaujatost dětí pro úkol, soustředěnost při tvorbě a nadšení. I z výsledků prací bylo znatelné, že tudy by mohla vést cesta k přirozenému zaujetí dětí pro získávání nových zkušeností, nácviku dovedností, soustředěnosti, podněcování rozvoje dětské představivosti, objevování světa a objevování vlastních možností.

Výchozí artefakt a jeden z výsledných tvarů děl (dále viz Příloha číslo V):



6. jednotka - Drak

Východisko: Haptická i vizuální zkušenost s fragmentem předmětu (ukázka pouze dračího ocasu z celkové figurky ještěra-draka).

Úkol: Na základě ukázky fragmentu předmětu dotvořit možný celý tvar artefaktu.

Znění zadání: Dle ukázky pouze tohoto kousku předmětu zkuste vymyslet a vytvořit celý tento předmět. Jak asi vypadá celý?

Kritéria hodnocení: Odhad celkového tvaru, odhad pojetí předmětu, nápad, provedení.

Shrnutí: V průběhu práce dětí jsem si všimla, že děti vždy (až na jednoho jedince) začínaly tvorbu pouze tou částí předmětu, kterou viděly. Pouze jeden tedy začal dílo tvořit jako celek. Ostatní po vytvoření známého kusu artefaktu dále navazovaly na tuto část a dotvořily předmět. Tento jev mi přišel zajímavý, jelikož já bych takto

nepostupovala. Postupovala bych jednoznačně tvorbou předmětu jako celku. Zde mě tedy napadá otázka, zda se představa určitého tvaru tvoří u dětí tohoto věku takto po částech, zatímco u dospělých osob je tomu vždy tak, že se představa o tvaru na základě znalosti fragmentu tvoří rovnou jako celek. Pokusím se tedy metodou experimentu ověřit nebo vyvrátit tuto domněnku. Doplním tuto výzkumnou jednotku ještě o její uskutečnění s kontrolní skupinou 10 dospělých jedinců.

Výchozí fragment předmětu a jeden z výsledných tvarů děl (dále viz Příloha číslo VI):



Doplnění uskutečnění 6. jednotky s kontrolní skupinou

Východisko, úkol, znění zadání, kritéria hodnocení: viz 6. jednotka výše

Shrnutí: Z průběhu tvorby jednotlivců kontrolní skupiny jsem zjistila, že 6 dospělých osob tvorbu provádělo stejným způsobem jako většina dětí – tedy začínalo přesným vytvoření té části, kterou znají (striktně zopakovaly známou část), a až poté, co měli tuto část vytvořenou (v ruce) se rozhodovali, jak artefakt dotvořit. 4 dospělé osoby postupovaly způsobem jiným, a to tak, že po zhlédnutí fragmentu věci si vytvořili představu o celém předmětu a vytvořili poté předmět rovnou jako celek.

Závěrečné shrnutí: Z tohoto experimentu by se tedy dalo usoudit, že u většiny dětí se představa o tvaru předmětu na základě znalosti jeho části vytváří postupně, a ne jako u některých dospělých jedinců, tedy celá najednou. Pokud děti tohoto věku mají dotvořit předmět dle zhlédnutého fragmentu, začínají tvořit předmět právě detailem, který znají a poté dotvoří celý artefakt. Děti nebyly tedy schopny po zhlédnutí detailu získat představu artefaktu jako celku – tak, jak tomu bylo u některých dospělých jedinců.

Na základě získaných zkušeností bychom se opět mohli zamyslet nad specifiky nebo tendencemi vnímání dětí předškolního věku. Již výše uvedení autoři Slavík, Slavíková, Hazuková (2003, str. 137-138) se vyjadřují k vnímání dětí raného věku a uvádějí, že vnímání malých dětí ještě není nikterak zaostřené a plastické. Říkají, že menší děti tak nedokáží prohlížet předměty část po části, tak jako to dovedou starší školní děti nebo dospělí. Dítě tak buď vnímá jako celek (globálně) a nevšímá si detailů, nebo je schopné se zaměřit pouze na detail, většinou nějak nápadný. Jak se zde můžeme dále dočíst, brzy po třetím roce se prostorové vidění dětí přibližuje vnímání dospělých. Objevuje se schopnost vnímat více detailů i trojrozměrnost předmětů. Při prohlížení obrázků dítě vnímá nejprve celek, pak velké detaily a s přibývajícím věkem dokáže zaměřit pozornost i na menší detaily.

Reflexe: Pro další rozvoj představivosti a představě o tvaru bych příště raději zvolila artefakt, u kterého by nebylo tolik jasné, o jaký typ předmětu se jedná. Zvolená ukázka detailu již napovídala, že se bude jednat o ztvárnění nějakého „zvířete“.

Příklad výsledného tvaru díla (dále viz Příloha číslo VI):



7. jednotka – Když mě maminka objímá

Východisko: Tělesná zkušenost – vzpomínka na to, jak mě maminka objímá.

Úkol: Na základě tělesné zkušenosti vytvořit sousoší postav v interakci tak, aby znázorňovalo – jak mě maminka objímá.

Znění zadání: Vzpomeňte si, jaké to je, když vás maminka obejmě, když vás objímá a vytvořte sousoší sebe a maminky, které bude vyjadřovat - právě to, jak vás maminka objímá.

Kritéria hodnocení: Znázornění interakce, pojetí, samostatnost, ztvárnění.

Shrnutí: Výtvary z této jednotky byly pozoruhodné. Většina dětí se pustila do práce a velmi originálně tvořila svá díla. Pojetí byla různá. Zajímavý byl postup tvorby jedné skupiny dětí – pro vytvoření postavy volí vyválení placky, kterou poté srolují do tvaru válce, ten postaví a do horní části vloží kouli z hlíny jako hlavu, poté dotvářejí části těla (podobný postup jako při tvorbě váz). Překvapila mne tříletá holčička, která poprvé vytvořila sama velmi originální dílo s pro ni zcela nečekaným zralým provedením.

To, že část dětí volila pro tvorbu postav stejný postup, který volíme například při tvorbě váz, bylo pro mě nečekané. Vysvětlením tohoto postupu práce dětí by pro nás mohly být například myšlenky Jeana Piageta, které uvádí Gardner ve své publikaci (1999, str. 200-202) a v této práci jsou uvedeny výše. Gardner připomíná Piagetovo pojetí představivosti jako internalizované činnosti nebo oddálené nápodoby. Piaget tedy předpokládal, že v mysli dítěte došlo k zakódování celkových obrysů či schémat činností, které dítě ve svém okolí vidělo a které si mohlo v myšlenkách zopakovat.

U tohoto úkolu jsem si také všimla překvapivé práce tříleté T. Š. Poprvé vytvořila originální dílo, provedené s u ní nevídanou mírou dotažení práce. Napadlo mě tedy, že děti předškolního věku vnímají intenzivně i přes tělesné zážitky a dokáží si je hodnotně vybavit a zpracovat, a to i děti mladšího předškolního věku. V této souvislosti jsem si vzpomněla na artefiletický přístup ve výtvarném vedení dětí, ve kterém se uplatňuje výrazový projev společně s rozhovorem o zážitcích, které se k němu vztahují. Od autorů Slavíkové, Slavíka a Hazukové se v jejich publikaci Výtvarné čarování (2003, str. 10) dozvídáme, že právě artefiletika chápe výtvarný projev a zážitky s ním spjaté jako spojující článek mezi dětskými osobními zkušenostmi a velkým kulturním a přírodním světem, který je obklopuje. Zadání tohoto úkolu dětem, jeho následný průběh i výsledky mě tedy utvrdily v přínosu takového pojetí výtvarného vedení dětí, jak pro děti, tak pro mě jako učitele. Rekonstrukce podoby nějakého předmětu se mi po této zkušenosti nejeví jako nutný přístup k učení se chápat prostor.

Reflexe: Zde jsem byla svědkem, jak i vzpomínka na tělesný, citově ovlivněný zážitek je v dětském věku velmi silná a dítě s ní umí pracovat. Byla jsem překvapena, jak originálně děti tento zážitek dokázaly ve hmotě výtvarně vyjádřit a s jakým nasazením se do úkolu pustily.

Příklady výsledných děl (dále viz Příloha číslo VII):



2.6. Interpretace dat

2.6.1. Pojmová mapa

Během pozorování v hodinách a následného opakovaného zhlédnutí videozáznamů jsem zpozorovala určité reakce dětí, které se v jednotlivých výzkumných jednotkách objevovaly:

- Pohotovost („ví, jak na to“)
- Schopnost odpozorování
- Schopnost uvědomění si prostoru
- Schopnost uvědomění si tvaru
- Schopnost uvědomění si účelu
- Hravost
- Zaujatost
- Soustředěnost

- Přesnost práce (preciznost)
- Dokončení práce

2.6.2. Příčinné souvislosti

Poté, co jsem si opětovně prošla získaná data a vzniklé pojmy, všimla jsem si některých příčinných souvislostí mezi pozorovanými reakcemi dětí a oblastmi zájmu pozorování. Vznikly tak tři tyto oblasti:

- *Myšlení v materiálu* – Zde jsem si všimla závislosti mezi pohotovým jednáním dětí (ve smyslu neváhání v postupu tvorby) a množstvím hodin, na které děti chodily. Myšlení v materiálu tak souvisí se zkušenostmi, které dítě nasbírá, což mi přijde velice pochopitelné. Opětovně jsem pozorovala, jak moc se liší způsob tvorby a vytváření z keramické hmoty u dětí, které chodí na kroužek keramiky déle, od dětí, které jsou na kroužku nové či docházejí po kratší dobu. Děti, které navštěvovaly kroužek keramiky déle, nikterak neváhaly v postupu tvorby. Po zadání úkolu si věděly rady, jak vytyčeného „cíle“ dosáhnout – tedy zcela samy a bez delšího zamýšlení volily metodu tvorby, která by mohla vést k vytvoření díla. Pozorovala jsem, jak si děti tyto metody intenzivně pamatují a neváhají je aplikovat i na úkoly odlišné, ke kterým se běžně pro tvorbu zamýšleného díla tyto metody nepoužívají (např. způsob tvorby postavy viz Výzkumná jednotka – Když mě maminka objímá).

Rozvoj dětského myšlení a podněcování k samostatnému přemýšlení můžeme tak u dětí stimulovat právě tímto způsobem. Práce s materiálem, učení se dovednostem, jejich zapamatování a jejich následné použití v dalších praktických činnostech, a to i odlišných, to vše jsou důležité přínosy práce s keramickou hmotou. I zde tedy můžeme vidět, jak moc je práce s konkrétními artefakty v konkrétním praktickém světě pro dětský rozvoj důležitá, ne-li nejpřínosnější.

- *Vnímání prostoru* – Jako hlavní souvislost mezi schopností uvědomit si prostor, či účel vidím vývojový věk dětí. Názorně je vidět, jak se tato oblast liší od myšlení v materiálu. Jako příklad mohu uvést situaci, kdy pro děti

není problém použít techniku, kdy z hliněného plátu vytvoří válcové tělo. Zatímco použít list papíru jako základ pro plášť válce bylo i pro starší děti velmi těžké. Převod mezi dimenzemi je tedy pro děti předškolního věku těžko pochopitelný a vývojový věk tu tak hraje zásadní roli.

Všimla jsem si také, že úkoly zaměřené na vizuální vnímání tvaru měly méně uspokojujících výsledků, než když byl tvar vnímán hmatově, nebo vznikl jako rekonstrukce silného emočního momentu (viz 7. Jednotka – Když mě maminka objímá).

- *Způsob vedení hodin výtvarného vyjadřování* – Všimla jsem si, že dětské reakce jako – zaujatost pro úkol, soustředěnost, přesnost práce, dokončení práce – souvisí se způsobem přípravy a následného vedení hodiny. Je třeba si tedy uvědomit, na čem kladné postoje dětí k úkolu závisí a jakým způsobem tedy můžeme dětem připravit co nejvíce podnětné a rozvíjející prostředí přirozenou formou. Z výzkumu vyplývá, že tyto reakce závisí předně na tom, jaký úkol jsme se rozhodli dětem předložit. Zda byl úkol vhodný s ohledem na věk dětí a jeho vývojová specifika. Ve výtvarné tvorbě je také důležité se zajímat i o specifika vnímání v předškolním věku. Dále, zda mají děti příslušné zkušenosti pro uchopení úkolu. Zda nechybí vhodná motivace, spojená například se zážitkem, který, jak jsem se také mohla přesvědčit, je pro vnímání okolního světa pro děti předškolního věku tak důležitý.

Během vedení výzkumu jsem si všimla, jak jsou reakce dětí a postoje, které k úkolu zaujímají, důležité. Tyto reakce nám vlastně ukazují, jak moc je dětská mysl otevřena učení se novým dovednostem, znalostem a poznatkům. Děti jsou tak bezprostředně vtaženy do činnosti, jsou přirozeně vnímavé a zvědavé. Podněcování těchto přirozených kladných reakcí také vede k následným kladným postojům k dalšímu vzdělávání, a touze po nových dovednostech a vzdělání.

2.7. Závěr empirické části

Výzkum byl předběžně orientován na otázky týkající se tvarové představivosti a paměti v dětském předškolním období, jejímu podněcování a práci s touto oblastí.

Sledovala jsem tak, jak vzniká představa o tvaru v tomto období dětského věku.

Sledovala jsem, jak specifika dětského vnímání intenzivně souvisí s touto oblastí. Byla jsem překvapena, jaký velký podíl na získání, uchování a uchopení vnímaného jevu má u dětí předškolního věku zapojení všech smyslů do vnímání okolního světa.

Další předběžnou oblastí, kterou měl výzkum sledovat, byla oblast myšlení v materiálu v kontextu vytváření z keramické hlíny u dětí předškolního věku. Zde jsem pozorovala, že děti docházející na kroužek druhým rokem si dokáží lépe poradit právě v oblasti myšlení v materiálu. Tyto děti volily téměř bez váhání samostatně postup, jakým dosáhnou vytyčeného cíle. Docházím tedy k názoru, že v této oblasti je střet s praktickým životem pro učení se nových dovedností zásadní.

Během průchodu daty jsem objevovala různé výrazné jevy, které se během pozorování ve výzkumných jednotkách objevovaly. Díky těmto jevům jsem dospívala k různým zněním otázek, které tak vystupují na povrch. Tyto otázky se týkají nejen přínosů vytváření z keramické hmoty v předškolním vzdělávání, ale i toho, zda a jak moc můžeme my učitelé ovlivnit a formulovat tyto přínosy. Všíkala jsem si, jak moc volba úkolu, forma motivace, forma zadání a vůbec pojetí tvorby ovlivňuje a udává spád dětskému vytváření a otevřenosti pro nové dovednosti.

Závěr

Inspirací pro uchopení výzkumu se mi na začátku mé práce staly otázky, které mě dále vedly k jejich zodpovězení. Jak moc souvisí vnímání člověka, tvarová představivost a paměť s prostorovým vytvářením? Jak se tato oblast projevuje u dětí předškolního věku? Jakou souvislost má například myšlení v materiálu a vytváření z keramické hlíny? Má vytváření z keramické hmoty také svá specifika v oblasti přínosů ve vzdělávání dětí v předškolním věku? Můžu pomocí prozkoumání této oblasti, spolu s následným uvědoměním si specifík dětského vnímání, zlepšit přípravu hodin výtvarného prostorového vyjadřování?

Nejen výzkum, ale i procházení teoretickými fakty, mi pomohlo získat určitý pohled na tyto oblasti, získat tak odpovědi na položené otázky a prostor pro další zamyšlení nad tématy.

Sledováním určitých jevů, které se během výzkumných jednotek objevily a následným pročtením odborné literatury na dané téma, jsem došla k určitému náhledu do oblastí prostorového vnímání, tvorby představ, tvarové paměti u člověka a specifiky těchto oblastí u dětí předškolního věku. Během výzkumu a zpracováním získaných dat jsem si uvědomila, jak se prostorová představivost u dětí předškolního věku teprve pomalu tvoří a rozvíjí. Jak je těžké pro děti pochopit některé plošné znakové systémy. Zkrátka, jak je pro děti v tomto věku důležitý právě konkrétní prostorový svět, ve kterém žijí. Jak je zde důležitý prostor pro zapojení co nejvíce smyslů do vnímání, a také to, že pomocí takto stimulovaného vnímání, se představy o tvaru tvoří s větší přesností. Děti si také jevy poznané různými smysly více a intenzivněji pamatují.

Také odpověď na otázku ohledně rozvoje myšlení v materiálu v kontextu tvorby z keramické hmoty se během výzkumu a průchodu daty ukazovala. Během výzkumných jednotek a pozorování jsem si všímala, jak se způsob vytváření z keramiky u dětí navštěvujících kroužek keramiky druhým rokem liší od vytváření dětí, které navštěvují kroužek kratší dobu. Děti, které navštěvují kroužek keramiky déle, dokáží rychleji a snadněji uchopit úkol. Dokáží promyslet, zda mohou určité techniky tvorby použít, zda půjde určitým způsobem dílo vytvořit, a také to, jak se bude materiál chovat, případně použít určitou techniku tvorby jinde či užít zcela nový způsob vytváření pro daný úkol.

I díky shrnutí a urovnání poznatků z předchozích oblastí, jsem si mohla uvědomit, jaké množství přínosů vytváření z keramické hlíny dětem v předškolním věku poskytuje. Můžeme tak odhalit obsahy i cíle, ke kterým by vedení chvilky výtvarného prostorového vyjadřování mělo směřovat. Díky pozorovaným jevům z oblasti tvarové a prostorové představivosti, spatřuji jako jeden z přínosů vytváření z keramické hmoty právě praktický střet se světem a manipulaci s prostorovými předměty a aktivní působení dítěte na svět, které následně utváří i další rozvoj logického myšlení. Jako další nemohu opomenout podněcování prostorové a tvarové představivosti a seznámení se s určitými zákonitostmi prostorového výtvarného vyjadřování. Dalším přínosem tvorby z keramické hmoty je tedy osvojení si určité schopnosti myslet v materiálu. Tato schopnost nesouvisí pouze se získáním a zapamatováním si nových dovedností, ale také se schopností pracovat s těmito dovednostmi a používat je dále při tvorbě. Děti jsou tak podněcovány k přirozenému získávání vědomostí, zapamatování si a užití těchto vědomostí v praxi, uvažování nad možnostmi a samostatnému přemýšlení nad uchopením úkolu a způsobu jeho následné realizace. Jako specifický přínos keramického vytváření pak vidím seznámení dětí s procesem přeměny keramické hlíny v konečné dílo. Děti se musí naučit zacházet s předmětem ve křehké podobě, uvědomí si, jaká práce stojí za tvorbou předmětu, to vše dětem ukazuje, jak je důležité si věci okolo nás vážit.

V neposlední řadě jsem pozorovala, jak právě volba úkolu, způsob zadání úkolu, uvedení úkolu a tvorba podnětného prostředí je důležitá pro následující reakce dětí vůči výtvarnému tvoření. Pokud byl vybrán úkol přiměřený vývojovým specifickým dětí, zároveň byl ale stimulující, vytvářel prostor pro nové objevování a byl také podán hravou motivační formou, děti se přímo „vrhaly“ do jeho uchopení, byly činností zcela vtaženy, soustředily se na úkol, byly zvědavé po nových poznatcích a díla byla provedena precizně a originálně. Uvědomila jsem si, že to vše dokáže připravené prostředí zcela zásadně ovlivnit a to, jak je velmi důležité tento fakt neopomíjet.

Slovník použitých termínů

Biskvit (franc.) – neglazovaný porcelán vypálený na teplotu pro výpal glazury, termín někdy označuje jakýkoli neglazovaný vypálený střep

Bod tání – stupeň teploty, při kterém se surová glazura mění ve sklovinu

Email (též smalt) – sklovina zbarvená oxidy kovů, má nízký stupeň tavení

Frita (franc.) – skelná tavenina, složka evropského „měkkého porcelánu“, barev a glazur

Glazura – sklovitý kryt keramického střepu

- Glazury cíničité – bílé neprůsvitné glazury, vznikají přidáním oxidu cíničitého do olovnaté glazury
- Glazury hlinité – hlavní složkou těchto glazur je nízkotavitelná hlína, která při tavení sline
- Glazury kraklé – glazury se záměrně vyvolanými trhlinami, zdobícími povrch
- Glazury krystalické – glazury, ve kterých se při chladnutí tvoří krystaly podobné květům na zamrzlém okně
- Glazury olovnaté – nízkotavitelná glazury obsahující větší díl oxidu olova
- Glazury solné – vytvářejí se na vysokožárně kamenině vhozením kamenné soli do pece v konečné fázi pálení
- Glazury stékové – velmi měkké olovnaté glazury, při vypalování vtékají do normální glazury a vytvářejí náhodné obrazce
- Glazury živcové – při tavení těchto glazur může být katalyzátorem potaš nebo pegmatit (přírodní granit) anebo samotná zásaditý živec
- Glazury listrové – metalicky irizující glazury, vznikají při redukčním pálení z oxidů nebo solí kovů, které dávají základní odstín zbarvení

Kraklé – síť prasklin v glazuře, záměrně vyvolaná a někdy zdůrazněná zatřením barvy nebo tuše

Nástřepí (též engoby, franc.) - hlinité polevy z přírodních nebo uměle zbarvených zemín, pro zakrytí střepu z hrubé nebo nečisté hlíny, základ četných dekoračních technik

Potaš – popel rostlinného původu (dřevo, sláma), který oři tavení keramik a glazur působí jako tavidlo

Průlinčivý – pórovitý materiál (materiál obsahující mikropóry)

Přežah – první, většinou nižší pálení střepu bez glazury

Razítkování – plastický dekor ražený do hloubky měkkého střepu z kovu, pálené hlíny aj., také způsob naglazurního dekoru aplikovaného gumovými razítky

Redukční pálení – vypalování keramik při minimálním přístupu kyslíku

Rytí – způsob provádění dekoru do hloubky střepu

Sgrafito – stejnými nástroji jako při rytí do střepu se zde proškrabují nánosy barvy, glazury nebo engoby až na podkladový, většinou vypálený, podklad

Střep – označení hmoty, která tvoří tělo keramického předmětu a jejíž povrch je zdoben nebo kryt malbou, nástřepím nebo glazurou

Šlikr – ztekucená hlína k lití do sádrových forem, či používaná k přilepení keramické hmoty k sobě, méně často se označuje i termínem břecha nebo kal

Točír – keramik vytáčený nádoby na mechanickém kruhu

Literatura

Tištěné zdroje:

FRONEK, Jiří. (ed.) *Artěl: Umění pro všední den 1908 - 1935*. Praha: Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, Arbor vitae, 2009. 398 s. ISBN 978-80-7101-081-4.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, s.r.o., 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7.

MACEK, Tomáš. *Keramika*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 112 s. ISBN 978-80-251-1568-8.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, s.r.o., 2000. 143 s. ISBN 80-7178-407-9.

RADA, Pravoslav. *Slabikář keramika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o., 1997. 160 s. ISBN 80-7169-419-3.

ROESELOVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 2000. 217 s. ISBN 80-902267-3-6.

RŮŽIČKA, Miloš a Tomáš VLČEK. *Současná keramika*. Praha: Odeon, 1979. 71 s. ISBN 01-517-79.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. *Výtvarné čarování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. 179 s. ISBN 80-7290-016-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1978. 333 s. ISBN 14-788-78.

Elektronické zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-03-01]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

Internetové stránky:

Galerie v zahradě: Současná keramika. REDAKČNÍ SYSTÉM IPO. *Galerie v zahradě: Současná keramika* [online]. 2013 [cit. 2013-01-18]. Dostupné z WWW: www.antee.cz/galerie-kolin/index.php.?oid=81822

Seznam příloh

Příloha číslo I: 1. jednotka

Příloha číslo II: 2. jednotka

Příloha číslo III: 3. jednotka

Příloha číslo IV: 4. jednotka

Příloha číslo V: 5. jednotka

Příloha číslo VI: 6. jednotka

Příloha číslo VII: 7. jednotka

Příloha

Příloha číslo I:

1. jednotka - Šnek

Datum uskutečnění jednotky: 2. 4. 2012

Počet přítomných dětí: 11, skupina A

Prostředí: keramická dílna mateřské školy

Východisko: Fotografie keramického šneka lezoucího (zavěšeného) na květináči - Šnek je na fotografii tvořen ze dvou částí – z těla s háčkem na zavěšení a z prostorové spirálovité ulity, jež je k tělu připojena.



Motivace: Jarní probouzení přírody a její živočichové.

Úkol: Vytvořit šneka, který vylézá z květináče (dle fotografie).

Znění zadání: Dle ukázky předmětu na ploše (fotografie z knihy - Keramika bez hrnčířského kruhu : od A do Z : dekorativní i praktické výrobky z hlíny / [autorky Sia Dreher ... et al. ; překlad Miriam Lacinová], Ostrava: Anagram, 2007) vytvořte stejný předmět a to bez jakékoli mé pomoci – popisu obrázku či popisu postupu práce.

Kritéria hodnocení: Samostatná činnost, provedení, funkčnost.

Záznam z hodiny, průběh jednotky: Děti začínají většinou šneka pomocí „žížaly“ z kousku hlíny, ze které tvoří jeho tělo. Poté vznikají různé druhy modelů šneků. Nikdo

z dětí ale nedělá šneka s háčkem na konci těla, aby se dal šnek zavěsit na květináč či jiné. Až po položení mého dotazu ke konci hodiny – Jak šnek na květináči drží? – neodpovídají, ale jdou se znova podívat na fotografii a přidělávají háček tělu šneka, nebo dělají šneka celého znova (viz modely výsledných tvarů).

Modely výsledných tvarů:

1. Šnek z „jednoho kusu hlíny“, s přidělaným háčkem na zavěšení, plošná spirálová ulita (7 dětí)



2. Šnek ze „dvou kusů hlíny“, plošná spirálová ulita přilepená na tělu šneka, háček poté součástí těla šneka (2 děti)



3. Šnek ze „dvou kusů hlíny“, kulovitá prostorová ulita přilepená na tělu šneka, háček poté součástí těla šneka (2 děti)



Doplňující jednotka k 1. jednotce

1. jednotka byla doplněna provedením této jednotky znovu, z důvodu doplnění rozhovoru s dětmi týkajícího se jejich funkční představivosti a zamyšlením se nad funkčním prvkem na konkrétním prostorovém artefaktu. Východiskem této jednotky tedy nebyla fotografie šneka zavěšeného na něčem, ale fyzický předmět keramického šneka. Doplněn byl tedy i rozhovor s dětmi před samotnou tvorbou. Jednotka byla také provedena s odlišným složením výzkumné skupiny - nově vytvořená skupina dětí v rámci kroužku keramiky v novém školním roce.

Datum uskutečnění jednotky: 8. 11. 2012

Počet přítomných dětí: 9, skupina B

Prostředí: keramická dílna mateřské školy

Východisko: Keramická figurka šneka (prostorový-fyzický artefakt).

Motivace: Šnek jako ozdoba květináče či jiného předmětu.

Úkol: Vytvořit šneka, který se dá na něco zavěsit.

Znění zadání: Dle ukázky fyzického předmětu – figurky šneka, vymyslete, jak to udělat, aby šnek mohl držet zavěšený na květináči, plotu a podobně. Poté takového šneka zkuste sami vytvořit.

Kritéria hodnocení: Zapojení se do rozhovoru na dané téma funkčnosti, nápaditost, funkční představivost, praktická realizace.

Záznam z hodiny, průběh jednotky: Po ukázce předmětu keramického šneka a položení základní otázky se děti začaly nad úkolem zamýšlet. Dlouho váhaly a nastalo ticho. Položila jsem tedy otázku znovu a pomohla k dalšímu přemýšlení tak, že jsem předmět přiložila k okraji misky, kde by se dal zavěsit. Děti poté odpovídaly, že by se na šnekovi mohla udělat dírka. Některé ale podotkly, že to by pak šnek musel viset na stěně. Po opět nastalé delší váhavé odmlce napadlo jediného V. M., který již chodil na keramiku v minulém roce, že by mohl mít šnek háček. Děti tedy se zaujetím začaly vytvářet

šneky. Nikdo z nich si ale opět na vytvoření háčku na konci šneka nevzpomněl, dokonce ani samotný V. M.

Modely výsledných tvarů:



Příloha číslo II:

2. jednotka – Slepice s kuřátky

Datum uskutečnění jednotky: 23. 4. 2012

Počet přítomných dětí: 9, skupina A

Prostředí: keramická dílna mateřské školy

Východisko: Obrysová kresba předmětu – slepice, před níž stojí košík, ve kterém jsou umístěna kuřata.



Motivace: Velikonoce.

Úkol: Vytvořit slepičku s košíkem a kuřaty dle obrysové kresby.

Znění zadání: Dle ukázky předmětu na ploše – obrysová kresba – vytvořte z hlíny stejný předmět a to bez jakékoli mé pomoci – popisu práce, či obrázku.

Kritéria hodnocení: Samostatná činnost, prostorové pojetí.

Záznam z hodiny, průběh jednotky: Děti začínají vytvářet nejprve postavu slepičky, poté tvoří košík s kuřaty. Někteří postavu slepice přidělávají rovnou ke košíku, slepice je tak vlastně jeho součástí. Výsledně vzniká několik modelů tvarů a prostorového pojetí tohoto úkolu (viz modely tvarů). Za velmi zajímavý postřeh této jednotky považuji právě prostorová pojetí výsledných dětských artefaktů. Většina dětí totiž umístila kuřátka (spíše pouze jejich hlavy) na přední část košíku, který tak tvořil jejich těla. Košík tedy zůstal zcela prázdný.

Modely výsledných tvarů:

1. Slepice je součástí košíku v zadní části, kuřata jsou pouze jako hlavy přilepená na přední straně košíku, košík je tak prázdný (4 děti)



2. Slepice je přilepená za košíkem, kuřata jsou pouze jako hlavy přilepená na přední straně košíku, košík je tak prázdný (1 dítě)



3. Slepice je v košíku a A) kuřata jsou také v košíku (1 dítě) B) kuřata jsou pouze jako hlavy přilepená na přední straně košíku (2 děti)



(A)



(B)

4. Slepička je vytvořena samostatně bez košíku s kuřaty (nesplnění zadání) (1 dítě)



Příloha číslo III:

3. jednotka – Kolektivní rozhovor

Tato jednotka byla jako jediná realizována jinou výzkumnou metodou – kolektivním rozhovorem, který byl také nahráván na videokameru k pozdější zpětné analýze.

Datum: 14. 5. 2012

Počet přítomných dětí: 11, skupina A

Prostředí: keramická dílna mateřské školy

Východisko: Z papíru nastříhané pláště známých geometrických tvarů – krychle, válec, kužel, jehlan, koule (jako neporušený papír ve formátu A4). Jako pomůcku pro připomenutí geometrických tvarů si děti mohly prohlédnout a osahat tyto prostorové tvary vytvořené z keramické hlíny.

Motivace: Pomoc s hádankou.

Úkol: Sestavit z nastříhaných pláštů prostorový geometrický tvar.

Znění zadání: Prohlédly a pojmenovaly jsme si tyto prostorové tvary. Dal by se některý z těchto prostorových tvarů sestavit z nastříhaných papírových plátů, které jsem přinesla?

Kritéria hodnocení: Úspěšné sestavení tvaru.

Záznam z hodiny, průběh jednotky: Nejprve si společně s dětmi pojmenujeme a důkladně prohlédneme jednotlivé prostorové tvary, které mohou z plátů vzniknout. Poté si prohlédneme různé nastříhané papírové pláty a já slovně zadávám dětem úkol.

Jako první sestavuje krychli B. M., a to zcela správně, ale výsledný tvar nepojmenovává. Současně T. M. velmi intenzivně přemýšlí nad jiným tvarem. Po chvíli přemýšlení, tvoří kužel, ne zcela dokonale, ale výsledný tvar dokonce správně pojmenovává. Poté se F. M. snaží přijít na další tvar, který by mohl vzniknout a pokouší se o jehlan. Správně se snaží plát zohýbat tak, že jsou viditelné strany pláště jehlanu. Poté ale tento pokus vzdává, papír zmuchlá a vytvoří tak kouli. Jako poslední se ozývá i A. Š., který už delší dobu přemýšlí nad pláštěm válce. Papír však místo do kulata skládá hranatě a tvoří jakoby kvádr. Nakonec ale vše vzdává a říká, že to nejde.

U této výzkumné činnosti jsem si všimla hlavně rozdílné aktivity dětí. Starší děti – předškolní – se do úkolu velmi rychle zapojovaly. I když se jim nedařilo, bylo vidět, že nad úkolem velmi intenzivně přemýšlely a prostorové tvary zkoušely jakýmkoli způsobem vytvářet. Oproti tomu mladší děti – 3-4 leté – se do úkolu ani do komunikace vůbec nepouštěly a celou situaci pouze mlčky pozorovaly.

Příloha číslo IV:

4. jednotka - Džbánek

Datum uskutečnění jednotky: 21. 5. 2012

Počet přítomných dětí: 8, skupina A

Prostředí: keramická dílna mateřské školy

Východisko: Fotografie detailu předmětu – džbánu (detail horního okraje džbánu).



Motivace: Hádanka – co to může být?

Úkol: Na základě ukázky fotografie fragmentu určitého předmětu vytvořit prostorový tvar, ze kterého by mohl tento kousek pocházet.

Znění zadání: Dle ukázky kousku předmětu na fotografii zkuste vytvořit takový předmět, ze kterého by mohl tento kousek pocházet.

Kritéria hodnocení Představa o části, představa o celku, samostatnost, harmonické zasazení části do prostorového tvaru.

Záznam z hodiny, průběh jednotky: Většina dětí si nejprve válí pomocí válečku tenčí placku hlíny, kterou pak roluje do tvaru válce a tvoří tak jakousi vázu. Někdo přidělává k váze ouško někdo nikoli. Většina dětí tvar „vázy“ mírně prohýbá tak, aby někde vytvořil křivku nebo jakési zaoblení. Pouze jedno dítě tvoří jakýsi džbánek z celistvého kusu hlíny, a to technikou vypracování z tvaru koule. Ve výsledných tvarech je v tomto úkolu velká rozmanitost.

Modely výsledných tvarů:

1. Rovná váza s ouškem (podobnost hrnku) (2 děti)



2. Tvar „vázy“ s kdekoli umístěnou křivkou A) křivka se nachází u horního okraje (1 dítě) B) tvar je prohnutý (1 dítě) C) tvar se směrem nahoru mírně zužuje (1 dítě) D) křivka se nachází u dolního okraje, doplněno dvěma uchy (podobnost amfory) (1 dítě) E) křivky se střídají (vlnitá „váza“) (1 dítě)



(A)



(B)



(C)



(D)



(E)

3. Džbáněk z jednoho kusu hlíny (1 dítě)



Doplňující jednotka k 4. jednotce (Talíř)

Tuto jednotku jsem se rozhodla uskutečnit ještě jednou. A to z důvodu toho, že na předešlé vybrané fotografii detailu předmětu byla znatelná barevná dekorace – glazura s ornamenty. Děti si tak mohly možná doplnit, o který artefakt jde, právě z tohoto důvodu. Výzkumnou jednotku budu opakovat způsobem stejného zadání, avšak

za východisko zvolím fotografii detailu tvaru talíře zcela bez barevné dekorace a glazury.

Datum uskutečnění jednotky: 13. 12. 2012

Počet přítomných dětí: 9, skupina B

Prostředí: keramická dílna mateřské školy

Východisko: Fotografie detailu předmětu – talíře.



Motivace, úkol, znění zadání, kritéria hodnocení: viz 4. Výzkumná jednotka výše

Záznam z hodiny, průběh jednotky: Děti tvoří z hlíny tvary misek a to různými technikami. Některé misky vymačkávají, jiné tvary misek lepí z jednotlivých plátů přes sebe a umačkávají. Některé děti potom přidávají k miskám různé specifické detaily, podle představy výsledného předmětu. Vznikají tak nejen misky, nýbrž i zdobené, ale umyvadla, záchody a vana, která je z hmoty vydlabána.

Modely výsledných tvarů:

1. Misky – nezdobené, A) misky ploché technikou vymačkávanou (2 děti), B) technikou lepení plátů přes sebe (1 dítě)



(A)



(B)

2. Záchod (4 děti)



3. Vana (1 dítě), umyvadlo (1dítě)



Příloha číslo V:

5. jednotka – Hrneček s podšálkem

Datum uskutečnění jednotky: 28. 5. 2012

Počet přítomných dětí: 9, skupina A

Prostředí: keramická dílna mateřské školy

Východisko: Haptická zkušenost zcela bez zkušenosti vizuální. (menší hrneček s podšálkem)



Motivace: Co se skrývá v kouzelné tašce. Poznáš to?

Úkol: Na základě hmatové zkušenosti vytvořit co nejpodobnější předmět tomu, který byl ukryt v tašce.

Znění zadání: V kouzelné tašce se něco ukrývá, a já nevím co. Kdo ale dá do tašky ruce, ten přestane mluvit, nic o tom ani slovem neprozradí, a tak se dozvím, co v té tašce je jen podle toho, co děti vytvoří.

Kritéria hodnocení: Pochopení tvaru, vytvoření celkového tvaru, přenesení představy tvaru do hlíny.

Záznam z hodiny, průběh jednotky: Děti si nejprve po jednom důkladně osahaly předměty v tašce. Poté se měl každý zcela beze slov pustit do práce, aby neovlivňoval ostatní. Začátek hodiny tak probíhal zcela mlčky. Většina dětí tvoří hrneček i podšálek současně a to v podobných proporcích, jaké jsou u předlohy. Méně dětí pak tvoří nejdříve hrneček a poté dodělává podšálek a proporce už jsou zcela odlišné od původní předlohy. V průběhu hodiny pak děti nahlas dodávají, že je jasné, že oba předměty patří k sobě. Tato hodina děti velice zaujala, bylo možné pozorovat velké soustředění při práci s hlínou.

Modely výsledných tvarů:

4. Hrnek s podšálkem větších rozměrů (ne zcela dle předlohy) (2 děti)



5. Hrnek s podšálkem menší rozměrů, zakulacený (dle předlohy) (4 děti)



6. Hrnek s podšálkem střední (vlastní pojetí – vlnité okraje) (1 dítě)



7. Spíše malé „vázičky“ s menšími podšálky (2 děti)



Příloha číslo VI:

6. jednotka - Drak

Datum uskutečnění jednotky: 5. 6. 2012

Počet přítomných dětí: 9, skupina A

Prostředí: keramická dílna mateřské školy

Východisko: Haptická i vizuální zkušenost s fragmentem předmětu (ukázka pouze dračího ocasu z celkové figurky ještěra-draka).



Motivace: Hádanka – Čemu tento kousek asi patří?

Úkol: Na základě ukázky fragmentu předmětu dotvořit možný celý tvar artefaktu.

Znění zadání: Dle ukázky pouze tohoto kousku předmětu zkuste vymyslet a vytvořit celý tento předmět. Jak asi vypadá celý?

Kritéria hodnocení: Odhad celkového tvaru, odhad pojetí předmětu, nápad, provedení.

Záznam z hodiny, průběh jednotky: Děti si nejprve fragment předmětu důkladně prohlédly a ohmataly. Poté se každý v tichosti pustil do tvoření, aby neovlivňoval ostatní. Většina dětí začíná vytvářet nejprve to, co viděla – kousek těla, ocas s ostny. Poté napojují další část těla a dotvářejí přední část předmětu. Pouze jedno dítě postupuje jiným postupem – prohlédlo fragment předmětu a poté začalo vytvářet objekt hned jako celek. Většina dětí tvoří jakéhosi ještěra s ostny, pouze jeden vytváří kobra. Po závěrečném odkrytí se všichni shodují, že uhodly, z jakého celku fragment pocházel.

- A) Jedinci začínající tvorbu díla striktně tím, co již znají. Začínají tedy vytvořením přesně stejného kusu předmětu, který vidí. Někteří se ještě v této chvíli rozmýšlejí, co vytvoří a poté teprve dotváří celý předmět.

Počet těchto jedinců: 8

Modely výsledných tvarů:

Ještěr se zploštělým tělem, stojící: Ještěr s válcovitým tělem, stojící: Ještěr ležící:



- B) Jedinec tvořící předmět rovnou celý po zhlédnutí fragmentu výchozího předmětu

Počet těchto jedinců: 1

Výsledný tvar: kobra:



Doplnění uskutečnění 6. jednotky s kontrolní skupinou

Datum uskutečnění jednotky: 18. 11. 2012

Počet jedinců: 10 dospělých osob (různého věku)

Prostředí: školní prostory, bytový prostor

Východisko, úkol, znění zadání, kritéria hodnocení: viz 6. jednotka výše

Záznam průběhu: Během tvorby kontrolní skupiny jsem pozorovala dva odlišné způsoby vytváření výsledného díla:

- A) Jedinci začínající tvorbu díla striktně tím, co již znají. Začínají tedy vytvořením přesně stejného kusu předmětu, který vidí. Někteří se ještě v této chvíli rozmýšlejí, co vytvoří a poté teprve dotváří celý předmět.

Počet těchto jedinců: 6

Modely výsledných tvarů:



- B) Jedinci si po prohlédnutí fragmentu předmětu vytvářejí ihned představu o celku a tvoří pak předmět jako celek – najednou.

Počet těchto jedinců: 4

Modely výsledných tvarů:



Příloha číslo VII:

7. jednotka – Když mě maminka objímá

Datum uskutečnění jednotky: 11. 6. 2012

Počet přítomných dětí: 10

Prostředí: keramická dílna mateřské školy

Východisko: Tělesná zkušenost – vzpomínka na to, jak mě maminka objímá.

Motivace: Záludný úkol pro šikovné děti.

Úkol: Na základě tělesné zkušenosti vytvořit sousoší postav v interakci tak, aby znázorňovalo pocit – jak mě maminka objímá.

Znění zadání: Vzpomeňte si, jaké to je, když vás maminka obejmě, když vás objímá a vytvořte sousoší sebe a maminky, které bude vyjadřovat - právě to, jak vás maminka objímá.

Kritéria hodnocení: Znázornění interakce, pojetí, samostatnost, ztvárnění.

Záznam z hodiny, průběh jednotky: D. B. začíná vytvářet postavy neotřelým způsobem – vytvoří jakýsi válec, který tvoří tělo a do něj poté zasazuje kouli, která tvoří hlavu, vzniká tak vysoká stojící postava. Tento způsob ztvárnění postavy poté kopíruje i většina ostatních dětí, které sedí s D. B. u jednoho stolu. Oproti tomu T. M. u druhého stolu tvoří postavy ležící s plochými těly a T. V. u tohoto stolu tvoří také podobný typ

postavy. Velkým překvapením se stává T. Š. se svým výtvozem, jelikož toto dílo bylo poprvé velmi povedené, originální a velmi zralé. Vzniká tak celkem rozmanité pojetí tohoto úkolu od dětí.

Modely výsledných tvarů:

1. Postavy stojící: A) postavy jsou od sebe a přibližují se k sobě – dynamika (1 dítě) B) postavy jsou u sebe a jsou v objetí (2 děti) C) postavy jsou u sebe, ale bez objetí (2 děti) D) postavy jsou u sebe – matka nese dítě (1 dítě – T. Š.)



(A)



(B)



(C)



(D)

2. Postavy ležící: A) postavy ležící v objetí (3 děti) B) postavy ležící v objetí, určené k zavěšení (1 dítě)



(A)



(B)